



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR:
um estudo sobre a produção do conhecimento (2006 -2014)

Mossoró-RN
2016

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR:

um estudo sobre a produção do conhecimento (2006 -2014)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Edgleuma de Andrade.

**Mossoró-RN
2016**

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Oliveira, Mauro Antônio De

Produção acadêmica sobre o conselho escolar: um estudo sobre a produção do conhecimento (2006-2014). / Mauro Antonio de Oliveira – Mossoró, RN, 2016.

155 f.

Orientador(a): Prof. Dra. Maria Edgleuma de Andrade

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Central. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

1. Educação. 2. Conselho Escolar. 3. Produção Acadêmica. 4. Gestão Democrática. I. Andrade, Maria Edgleuma. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/ BC

CDD 370

Bibliotecário: Sebastião Lopes Galvão Neto – CRB - 15/486

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

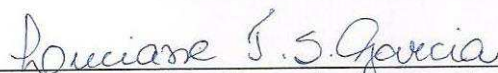
PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR: UM ESTUDO
SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2006-2014)

DATA DE APROVAÇÃO: 31 / 08 / 2016

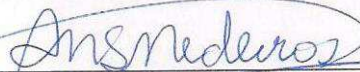
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Edgleuma de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Luciane Terra dos Santos Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Neste momento da caminhada, quero agradecer a Deus, pela força que me concedeu para, em meio a tanto revés, concluir minha Dissertação.

Aos meus pais, Rita Fernandes de Oliveira e Antônio Francisco de Oliveira, que, mesmo distantes, puderam me dar uma palavra de conforto.

Agradeço, em especial, a minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Edgleuma de Andrade, por ter acreditado em mim. Ela, com sua inteligência e sabedoria, me ensinou a trilhar os caminhos que um pesquisador deve percorrer. Professora de uma sabedoria esplêndida, sempre compromissada, engajada, exigente e questionadora. Ao mesmo tempo, compreensiva e calma. Sempre serei grato a essa incrível profissional por todos os aprendizados construídos durante o percurso do mestrado, os quais contribuíram para me fortalecer enquanto cidadão.

Igualmente sou grato à prof.^a Dr.^a Arilene Maria Soares de Medeiros, pelas ótimas contribuições no exame de qualificação e durante o percurso de três disciplinas, sempre trazendo questões que apontavam para o meu amadurecimento na pesquisa.

À prof.^a Dr.^a Luciane Terra dos Santos Garcia, por aceitar fazer parte da minha banca e pelas contribuições que trouxe para o nosso trabalho.

Ao professor Dr. Antônio Cabral Neto, pelas contribuições dadas a esta pesquisa no exame de qualificação, as quais foram muito proveitosas para o amadurecimento do trabalho.

Agradeço também ao professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, por contribuir para o avanço da pesquisa, apresentando sugestões e caminhos metodológicos.

Por fim, sou grato aos colegas da Turma 2014.2, pelas trocas de experiências, conversas, momentos tensos, de nervosismo. Foram momentos em que, além da troca de conhecimentos, pudemos compartilhar, também, alegrias. Especialmente, agradeço àqueles que sempre estiveram mais próximos, Jailma Nunes, Maquézia Emília, Sheila Fernandes, Fatima Melo, Milene Rejane, Benedito Queiroz e Giberliane Melo.

Agradeço a CAPES pela colaboração de um ano de Bolsa.

Como regime do poder visível, a democracia nos faz, imediatamente, vir à mente a imagem a nós transmitida pelos escritores políticos de todos os tempos, que se inspiraram no grande exemplo da Atenas de Péricles, da “ágora” ou da “eclesia”, isto é, da reunião de todos os cidadãos num lugar público, com o objetivo de apresentar e ouvir propostas, denunciar abusos ou pronunciar acusações, e de decidir, erguendo as mãos ou mediante cacos de terracota, após terem apreciado os argumentos pró e contra apresentados pelos oradores (BOBBIO, 1986).

RESUMO

Esta pesquisa analisa como vem se construindo a produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar, a partir da produção acadêmica constante no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 2006 a 2014. O estudo foi motivado pela preocupação em ampliar o debate no campo da política e democratização da educação e tem o objetivo de recuperar a análise sobre os processos de democratização da escola pública no país, uma vez que a luta pela construção de um Estado democrático ainda é permeada por um debate quase sempre contraditório, que dificulta, em alguns casos, avanços de práticas democráticas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, no campo do Estado do conhecimento, fundamentada no método de análise de conteúdo de Bardin (2011), que compreende o processo de análise em três dimensões distintas: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados, de forma articulada. O *corpus* empírico é composto por 18 produções, entre Teses e Dissertações, todas relacionadas à temática *Conselho Escolar*. Como aporte teórico, adotou-se os estudos de Abranches (2006); Aguiar (2008); Ciseki (1997); Paro (2001; 2002); Cury (2006); e Werle (2003). A partir da temática em questão, abordou-se, de maneira mais específica, as categorias *gestão democrática* e *participação*, no sentido de promover uma maior compreensão sobre o assunto. Para a primeira categoria, foram adotados os estudos de Hora (2007); Mendonça (2000); Paro (2002). A segunda, por sua vez, conta com a contribuição de Bordenave (1983); Demo (2009); Gohn (2011); Pateman (1992), entre outros. A respeito da produção acadêmica, os estudos revelam que as discussões em torno dos Conselhos Escolares no Brasil vêm assumindo um espaço relevante na produção do conhecimento, no âmbito da democratização da escola pública. Revelam, ainda, a existência de diferentes temáticas nesse campo, como: o estudo da comunidade; a qualidade do ensino, da aprendizagem; as relações de poder; Conselho Escolar para além das práticas locais; Conselho Escolar a partir do discurso oficial; dentre outros que percorrem as pesquisas, ainda bastante elementares sobre essas temáticas. É possível afirmar, portanto, que os estudos em torno do Conselho Escolar apresentam avanços, mesmo que pequenos, pois trazem à baila os desdobramentos dos Conselhos no espaço escolar, seus desafios, seus dilemas e perspectivas de fortalecimento da participação. Por sua vez, este estudo ora apresentado, ao realizar o debate em torno da produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar na produção acadêmica, aponta diferentes perspectivas para se pensar as dimensões em que são produzidas as pesquisas no campo da educação. Outrossim, colabora com a realização de novos estudos na área, no tocante aos diversos olhares teóricos e conceituais que a temática contextualiza.

Palavras-chave: Conselho Escolar. Produção Acadêmica. Produção do Conhecimento. Gestão democrática. Participação.

ABSTRACT

Our research analyzes how the production of knowledge regarding the subject of School Boards occurs through the academic production present in the Brazilian Digital Bank of Thesis and Dissertations of *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) from 2006 to 2014. The study was motivated by our concern to broaden the debate on politics and education democratization. We believe that this study could provide further analysis enabling the process of public school democratization in the country. The fight for the construction of a democratic State brings forth a debate that is sometimes contradictory in itself, fostering difficult hardship for the advancement of these democratic practices. This research is of bibliographic nature with a qualitative approach regarding the state of the art knowledge. It is grounded by the content analysis method proposed by Bardin (2011). This method comprises in an articulated manner the analysis process that is divided into three distinct dimensions: pre-analysis; material exploration and result treatment. The empirical corpus of the research consisted of 18 knowledge productions such as Theses and Dissertations. The discussion regarding School Boards is covered by theoretical landmarks present through the following studies: Abranches (2006), Aguiar (2008); Ciseki (1997); Paro (2001, 2002); Cury (2006) and Werle (2003). Within the School Board studies approach the research dealt with categories such as democratic management and participation. This was done in order to collaborate and promote a greater understanding of the subject. In the first category we considered the studies of Hora (2007); Mendonça (2000); Paro (2002). The second category considered Bordenave (1983); Demo (2009); Gohn (2011) and Pateman (1992), amongst others. As for the study of the scholarly production it was possible to perceive that the discussions regarding School Boards in Brazil is an relevant one and present in the knowledge production. It also relates to the democratization of public schools. The research also points out the existence of different subject areas related to this theme such as: community study, the quality of teaching, learning, power relations, School Board and local practices, School Board in official discourses, amongst others. But, on the other hand, it is necessary to point out that the discussions on these issues are rather in an elementary stage. Just as the results observed from the analyzed studies, noted that studies around the School Board present advances even if small, as they bring to the fore the unfolding of advice at school, their challenges, their dilemmas and prospects for strengthening the participation. This fact contributes to disseminate new studies in the area in regards to the different theoretical and conceptual looks that contextualizes the issue.

Key words: School Boards. Scholarly production. Knowledge Production. Democratic management. Participation.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANDE – Associação Nacional de Educação

APM - Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

BTB – Banco de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CC - Conselho de Classe

CE - Caixa Escolar

CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade;

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

ET – Eixo Temático

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNFCE - Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PNUD - Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações para Educação a Ciência e Cultura

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção acadêmica sobre o Conselho Escolar (2006-2014)	32
Quadro 2 - Produção por regiões, Instituições de Ensino Superior (IES) e Conceitos CAPES	35
Quadro 3 - Resultados de pesquisas sobre Conselho Escolar a partir da produção acadêmica mapeada	40
Quadro 4 - Síntese das bases teórico-metodológicas das pesquisas	42
Quadro 5 - Concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da Região Centro Oeste	91
Quadro 6 - Concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da Região Nordeste	92
Quadro 7 - Concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da Região Norte	101
Quadro 8 - Concepção de Conselho Escolar a partir nos trabalhos da Região Sudeste	102
Quadro 9 - Concepção de Conselho Escolar a partir nos trabalhos da Região Sul	107
Quadro 10 - Bloco A – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Nordeste	110
Quadro 11 - Bloco B – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Norte ...	113
Quadro 12 - Bloco C – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Centro Oeste	114
Quadro 13 - Bloco D – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Sudeste	114
Quadro 14 - Bloco E – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Sul	117
Quadro 15 - Bloco A1 – Concepção de participação nos trabalhos da Região Nordeste	119
Quadro 16 - Bloco B1– Concepção de participação nos trabalhos da Região Norte	124
Quadro 17 - Bloco C1 - Concepção de participação nos trabalhos da Região Centro Oeste .	124
Quadro 18 - Bloco D1 – Concepção de participação nos trabalhos da Região Sudeste	125
Quadro 19 - Bloco E1 - Concepção de participação nos trabalhos da Região Sul	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produção Acadêmica considerando 100% das pesquisas mapeadas	37
Gráfico 2 - Produção acadêmica considerando 50% das pesquisas mapeadas.....	38
Gráfico 3 - Produção acadêmica por regiões.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CONSELHO ESCOLAR: DISCUSSÕES INICIAIS.....	13
DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA	18
OBJETIVOS.....	23
OBJETIVO GERAL	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	23
1 CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	25
1.2 NATUREZA DA PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO	27
1.3 O CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DOS DADOS	31
1.4 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE	38
1.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	42
1.5.1 Gestão democrática	44
1.5.2 Participação	46
2 CONSELHO ESCOLAR NO BRASIL: DEBATE E CONCEPÇÕES NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO	50
2.1 CONTEXTUALIZANDO A IDEIA DE CONSELHO ESCOLAR NO BRASIL PÓS DÉCADA DE 1980	50
2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONSELHO ESCOLAR A PARTIR DA LDB N. 9.394/96.....	68
2.3 MUDANÇAS E CONCEPÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO CONSELHO ESCOLAR.....	75
3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E ANÁLISE DO TEMA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL.....	86
3.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE O CONSELHO ESCOLAR A PARTIR DOS TRABALHOS	87
3.2 A DISCUSSÃO DO CONSELHO ESCOLAR A PARTIR DAS CATEGORIAS: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO	109
3.3 DESCAMINHOS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

INTRODUÇÃO

CONSELHO ESCOLAR: DISCUSSÕES INICIAIS

Com a abertura política e a redemocratização do Brasil, na década de 1980, começou a ser incorporado na sociedade um crescente quadro de mudanças no campo social e um forte impulso nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação (HORA, 1994). Esse período sinalizou novos rumos para a educação brasileira no tocante a sua organização. Para Abranches (2006, p. 11), “caracterizou-se como um período de destaque como temas da universalização de direitos, descentralização, participação, incluindo-os como pauta principal nas discussões públicas e privadas em todas as áreas: saúde, educação, assistência, habitação etc. [...]”. Foi um momento em que a sociedade buscou reivindicar seus direitos em todos os aspectos, ao mesmo tempo em que se observou a criação de uma nova relação entre a sociedade civil e o Estado. Esse contexto de abertura política repercutiu, de certo modo, nas relações entre comunidade e escola, surgindo, neste espaço, os órgãos colegiados ou Conselhos Escolares.

A noção de Conselho Escolar começou a ganhar força a partir da redemocratização do país, um período marcado pela reabertura política, pelas bandeiras de lutas sociais, pelo reestabelecimento de determinadas instituições democráticas silenciadas pelo regime militar, ou até mesmo pelo aparecimento de outras. Salienta-se que as entidades representantes de instância democrática foram suprimidas durante o regime militar, sendo retomadas apenas após os anos 80.

As últimas décadas do século XX foram, portanto, épocas em que a educação brasileira vivenciou fortes mudanças, tanto no acesso ao ensino quanto na forma de organização da gestão da escola. Nesse cenário, verifica-se a implementação dos Conselhos de Escola como mecanismo de luta pela democratização da escola e qualidade da educação. A criação desses Conselhos passou, então, a representar uma possibilidade de ações colegiadas de negociação de conflitos. Conforme Paro (2001, p. 80), “o Conselho de Escola deve servir, tanto para a explicitação de alguns conflitos, quanto para sua superação e encaminhamento de medidas negociadas”.

Essa afirmação fortalece a relevância do papel dos Conselhos nas escolas. Por outro lado, não se pode desconsiderar o receio de alguns gestores quanto à inserção desse órgão na escola, que aconteceu em um momento em que a “onda” democratizante parece não ter

chegado a todos, nem fixado suas raízes na esfera da gestão, o que leva a resquícios de uma gestão centralizadora.

Mendonça (2000) argumenta que o processo de democratização após os anos de 1980 não foi sentido com a mesma intensidade em todos os Estados, já que em alguns lugares perdurou, por um determinado período, um modelo de gestão autoritária. Outro aspecto estaria no fato de que a entrada dos órgãos colegiados no interior da escola poderia desorganizar o seu funcionamento. Essa posição é defendida pelos que apostam na gestão centralizada. Segundo Paro (2001), essa postura dificultava uma efetiva promoção da democratização da escola pública. Ao mesmo tempo, o autor pontua um certo isolamento dos Conselhos Escolares, fato gerado pela ausência dos processos de democratização da gestão.

Diante dessas questões, percebe-se que o debate sobre o Conselho Escolar, a partir dos anos 1990, requer uma contextualização dos acontecimentos que dominaram o país naquele momento. Tal perspectiva aponta para uma breve discussão sobre os fatores que influenciaram mudanças no papel dos Conselhos Escolares. E embora eles venham ocorrendo numa microesfera, não se isentam das influências na macroesfera. Essas questões podem ser vistas como decorrentes do processo de intensificação das transformações sociais e suas repercussões em todas as áreas, principalmente na educação, que tem, nas últimas décadas, enfrentado mudanças, tanto no acesso e permanência de alunos quanto no processo de democratização da gestão. Este cenário revela, pois, novas conjunturas nas relações sociais no final da última década, as quais exigem indivíduos cada vez mais integrados com as transformações sociais, políticas e culturais.

Nota-se, então, uma nova dinâmica social no final dos anos 1990, a qual esteve ligada à reestruturação que o capitalismo assumiu no final do século XX e início do século XXI. É importante ressaltar, nesse contexto, uma presença mais firme das agências internacionais no tocante às políticas educacionais no Brasil, fato que vem desde o final da Segunda Guerra Mundial. Esse conjunto de mudanças possibilitou um redimensionamento no campo econômico resultante da reforma do Estado, influenciada pelos processos de globalização, transnacionalização do capitalismo e reestruturação produtiva (AFONSO, 2001; AZEVEDO, 2002; OLIVEIRA, 2011).

O quadro apresentado trouxe, de certa maneira, grandes mudanças, tanto nas relações macro/micro territoriais (global/local), quanto nas relações de produção, na ruptura e construção de uma nova cultura no campo social. Esse conjunto de

transformações alçadas no campo da política de Estado alteraram todos os demais setores que têm ligação direta ou indireta com a educação, inclusive os Conselhos Escolares, que, nesta conjuntura, precisavam firmar suas bases.

Esse é, portanto, o contexto em que se pode localizar o debate acerca do Conselho Escolar no Brasil, o qual se tornou um dos elementos indispensáveis no campo de democratização da gestão e das decisões no espaço escolar, por meio dos órgãos colegiados. Conforme defende Abranches (2003), os órgãos colegiados ingressam na busca por outros caminhos que contemplem uma nova gestão, em que todos participem de todos os processos que perfazem a organização da escola.

Cabe destacar que, a partir dos dispositivos legais, houve um maior respaldo na afirmação dos Conselhos. Desse modo, o debate em torno da temática passou a configurar em outras dimensões no contexto da Constituição Federal de 1998¹, ao estabelecer a gestão democrática como princípio. Mais adiante, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9.394/1996² reafirmou o princípio da gestão democrática e apontou a possibilidade da participação da comunidade em Conselhos Escolares. Assim sendo, os Conselhos passaram a assumir uma nova materialidade na sua constituição e a representar, através da sociedade, a ação estatal na lógica da cidadania (BORDIGNON, 2004).

De início, os Conselhos eram visualizados como instâncias “mediadoras” dos interesses sociais e das instâncias governamentais, em todos os aspectos, conforme descreve Luiz (2010). Por outro lado, observa-se nos governos uma forma de adaptar os Conselhos numa dimensão da eficiência e do controle social. Isso remete à concepção tradicional que visa o Conselho num viés de legitimador e conciliador do “poder público e sociedade civil”.

Por meio da Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, é possível uma melhor visibilidade do processo de implementação da prática dos Conselhos Escolares no campo da educação básica. Tais dispositivos legais representam um arcabouço das diretrizes e asseguram, de certa forma, uma ampliação dos Conselhos Escolares. O PNE de 2001 confere, inclusive, um prazo de dois anos para a universalização dos Conselhos Escolares. Entretanto, estes ainda não são realidade em todas as escolas públicas do país, o que, por sua vez, é novamente reforçado no atual Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº 13.005/2014, na

¹ Artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988.

² Artigo 3º e 14º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996

meta 19, que almeja a efetivação da gestão democrática no prazo de dois anos, e tem como uma de suas estratégias a instituição e fortalecimento dos Conselhos escolares.

No que tange à inserção do Conselho Escolar nas práticas educativas, este estudo enfatiza as discussões levantadas por autores conceituados no assunto. Ciseski (1997), por exemplo, reconhece o Conselho como elemento fundamental no processo de democratização da educação, que requer uma gestão menos burocrática e mais participativa. Outrossim, vê o mesmo como resultado de lutas num processo evolutivo.

Seguindo esse raciocínio, verifica-se que, nas instituições em que o Conselho Escolar é atuante, as práticas de autoritarismo têm sido reduzidas. Em outras palavras, há uma maior abertura para os processos participativos da comunidade escolar e local no contexto da escola.

Para a autora referenciada, o Conselho Escolar, quando pautado em uma dimensão consultiva, busca atuar apenas quando é consultado. Por outro lado, quando é dotado de função deliberativa, o Conselho Escolar representa um maior poder de decisão à gestão participativa da escola. Neste sentido, entende-se que os Conselhos com função deliberativa corroboram para uma efetivação nos processos de democratização, bem como para a autonomia da escola.

Ciseski (1997) afirma, ainda, que os Conselhos necessitam, segundo seu entendimento, assumir uma concepção deliberativa, no intuito de ampliar as decisões no campo da escola. Crê-se, então, que tais pressupostos traduzem maior avanço no campo da gestão democrática, como também possibilita que canais de participação sejam consolidados.

Diante do exposto, não se deve esquecer o fato de que o Conselho Escolar é tomado, na atualidade, por diversos olhares, tanto dos sujeitos que o compõem quanto dos que o estudam. Com relação à sua atuação dentro dos espaços escolares, nota-se, a partir da literatura sobre o tema, um debate plural a seu respeito. Os estudos de Werle (2003), por exemplo, vêm demonstrando que, apesar dos Conselhos buscarem a melhoria e gratuidade do ensino, a inclusão e participação³ dos membros em igualdade política, eles atuam também como um espaço da heterogeneidade e da pluralidade nas relações sociais. Sua compreensão dentro dessa ótica procura promover ações articuladas e resolver problemas

³ O conceito de participação se insere também na ótica de Bordenave (1983), que fomenta que ela é uma atividade inerente à existência humana, e que, em sua ação, pode trazer fortes mudanças nos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, entre outros. Nesse sentido, o conceito de participação é tomado em uma dimensão ampliada, conforme o autor.

da instituição, bem como de ordem pedagógica, administrativa e financeira – possibilitando, ainda, a criação de espaços de discussões acerca das ações a serem desenvolvidas na escola. Nesse sentido, é extremamente válido citar Werle (2003), ao compreender os espaços e as relações que se estabelecem entre os indivíduos, não como prática homogênea, mas sim como ações heterogêneas, pois, se assim se procede está-se, sem dúvida, no caminho de uma gestão democrática na escola pública.

Em síntese, é possível dizer que Werle entende que os Conselhos Escolares podem trabalhar no aprimoramento da compreensão de qualidade do ensino na escola pública. Esse argumento reforça a concepção do Conselho como forte mecanismo em defesa e desenvolvimento da escola democrática. Luiz (2010) corrobora esse pensamento ao afirmar que o Conselho poderia atuar como mecanismo de controle social, além de instâncias “mediadoras” dos interesses sociais e das instâncias governamentais.

Quando se fala em educação pública, ou mesmo em qualidade da educação, muitas vezes, não se atenta para sua percepção dentro de um cenário que começa a ser pensado a partir do próprio local. Nesse sentido, Werle (2003) entende que “os Conselhos Escolares podem trabalhar no refinamento da concepção de qualidade do ensino na escola [...]”. Essa visão apresenta o Conselho como forte mecanismo em defesa e desenvolvimento de uma escola democrática.

Partindo dessa perspectiva, Abranches (2006) afirma que o Conselho Escolar pode ser entendido como uma instância de decisões coletivas, objetivando o combate ao individualismo e facilitando uma ampla participação dos sujeitos. Ela afirma, ainda, que quando Conselho é constituído por todos os indivíduos da comunidade escolar, ele pode modificar progressivamente o caráter da gestão da escola e da educação, pois deverá interferir de forma positiva na qualidade do serviço oferecido pela instituição. Ademais, se constituirá como porta de entrada para se pensar a construção de uma cidadania política, a qual ultrapassa os poderes outorgados por uma democracia representativa e segue no caminho de uma participativa.

O levantamento dessa breve discussão sobre o Conselho Escolar impôs, portanto, a esta dissertação a tarefa do aprofundamento da temática. Destarte, as questões iniciadas neste tópico foram aprofundadas nos capítulos subsequentes.

DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA

O exercício da descoberta e do conhecimento sempre me chamou atenção desde cedo. Todavia, foi no ambiente da graduação, a partir do momento em que adentrei a universidade, que conheci novos mecanismos que possibilitaram o diálogo com o conhecimento científico, o que favoreceu minha maturidade intelectual e, por conseguinte, minha aproximação com os temas educacionais. Posteriormente, quando iniciei na docência, tive, de fato, o contato com a prática educativa, com a organização da gestão escolar e a forma de integração dos sujeitos que compõem o espaço da escola. Esses momentos foram significativos para meu amadurecimento em torno da produção do conhecimento em educação.

Dessa forma, meu olhar em relação aos aspectos referenciados foi se modificando, na medida em que foi se construindo o meu processo formativo nos cursos de Pedagogia e História, bem como na Pós-Graduação em Educação, em nível de Especialização, no curso ‘Educação e Contemporaneidade’, ofertado pelo Departamento de Educação da UERN. Esta última etapa contribuiu com minha formação crítica no que concerne à pesquisa em educação, possibilitando uma compreensão sistematizada no que diz respeito aos estudos nesta área, ao mesmo tempo em que me fez perceber que as discussões no contexto da educação eram complexas e não poderiam ser discutidas ou resolvidas a partir de um único paradigma, necessitando, assim, de um olhar plural. Com base nessas vivências, defendo um estudo no campo da educação que não enverede por posições unilaterais, dando ao pesquisador uma única direção para as discussões.

Sem dúvidas, a formação acadêmica me possibilitou uma aproximação com os debates e desafios da educação, mas também me trouxe momentos de reflexão em relação a algumas discussões, como, por exemplo, o debate que responsabiliza a escola pública como sendo a única responsável pela formação do sujeito. Decerto, muitos problemas da sociedade, como violência, desemprego, problemas sociais, entre outros, têm sido atribuídos à escola. Esse posicionamento tem sido levantado tanto por educadores quanto pela sociedade civil e outros segmentos, colocando em evidência a necessidade de uma reflexão crítica em torno desses aspectos.

No intuito de contribuir com o processo de amadurecimento sobre tais questões, trago aqui a prática educativa desenhada por minhas experiências enquanto docente da educação básica em uma escola pública de Mossoró-RN. Acredito, portanto, que os

apontamentos expostos podem ajudar na compreensão das dimensões em torno da organização e funcionamento da escola.

Primeiramente, destaco a busca pelo trabalho em equipe, pela integração dos sujeitos e aproximação da família, fatores que se apresentaram, mesmo de forma tímida, como desafios a serem consolidados no cotidiano da escola em que. Outrossim, foram essenciais para meu amadurecimento nos debates no campo da educação, além de me ajudarem a perceber como os sujeitos (gestores, professores, técnicos, pais e alunos) se articulam dentro do espaço escolar em prol de um trabalho coletivo que promova uma melhoria na parte pedagógica da escola.

Tais questões estiveram presentes no meu imaginário e vieram a ser percebidas com mais afinidade no exercício da docência na referida escola, no período de 03 (três) anos. Esse tempo me deu oportunidade para observar as relações entre o Conselho Escolar e suas relações com a instituição educativa, bem como a forma como a família e a comunidade interagem com a escola. Essas relações me despertaram, enquanto profissional, para uma preocupação com a boa integração entre comunidade escolar e local, a qual possibilita melhor desempenho na prática educativa.

Durante essa experiência, já se iniciava em mim, portanto, uma pequena reflexão acerca do papel do Conselho Escolar nas instituições de ensino, e como este pode ser um canal de mediação no funcionamento da escola pública. No entanto, na realidade, verifiquei que a atuação do Conselho vinculada à escola em questão se dava mais no plano normativo, solicitado, em alguns momentos, apenas para resolver problemas como prestação de contas, expulsão de alunos, ou para liberar alguma verba em benefício de algum programa assistencialista, como por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE⁴.

Tais reflexões me colocaram em um plano de desconforto, despertando em mim o interesse em compreender as discussões em torno do Conselho Escolar em um contexto mais amplo. Nessa direção, busquei me inserir no Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Tentei a seleção e fui aprovado, tendo a oportunidade de cursar as disciplinas *Políticas*

⁴ Criado em 1995, o programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE visa prestar assistência de maneira suplementar nas escolas públicas de educação básica. Tem como objetivo a melhoria da infraestrutura física e pedagógica e auxiliar a autogestão escolar nos planos financeiros, administrativos e didáticos, possibilitando a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: ?

*Públicas da Educação; Educação e Cidadania; e Pesquisa em Educação*⁵. Desse modo, ampliei meu embasamento teórico enquanto pesquisador, o que me levou a um novo olhar sobre a temática do projeto desta dissertação, que estava em curso.

A troca de informações com os docentes do mestrado e outros pesquisadores me fez notar a necessidade de organizar melhor o caminho desta pesquisa. Por meio das orientações e das leituras e discussões sobre a temática estabelecidas durante as disciplinas fui amadurecendo no assunto. Dentre o material lido, destaco os Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar (PNFCE)⁶, o qual ampliou a minha compreensão do Conselho Escolar.

Ressalto que os estudos sobre gestão democrática, gestão escolar, democracia, cidadania, participação, autonomia, políticas públicas, política educacional, avaliação das políticas públicas, Estado e sociedade civil, dentre outros temas, estiveram muito presentes durante a realização da pesquisa. Assim, foi possível compreender as múltiplas faces que estão por trás dos conceitos apresentados e sua relação com Conselho Escolar. Ao mesmo tempo, pude verificar que os estudos sobre a temática eram um exercício complexo e se localizavam muito no sentido da democratização da escola.

Conforme aponta Werle (2003), o Conselho Escolar é um mecanismo de democratização da gestão, por isso, é preciso ter cautela ao tratar deste assunto, pois requer uma discussão mais aprofundada. Isso implica que o diálogo com o conselho não poderá ser compreendido numa perspectiva hegemônica, pois não se trata apenas de um sujeito, mas de um grupo ou segmentos representantes da comunidade escolar e local.

Cabe salientar que a concepção de Conselho Escolar no Brasil, tal como é discutida na área da educação, tem sua inserção no país no início da década de 1980. Seu surgimento está ligado à abertura da democratização do país, quando diferentes grupos sociais levantaram sua bandeira em prol de direitos, sejam eles, sociais, políticos, saúde e educação, dentre outros. Nesse cenário o direito à educação ganhou mais visibilidade, num momento em que o país saía de um regime autoritário para um sistema democrático. Dessa forma, a presença dos órgãos colegiados no campo da educação é fruto de uma ampla luta

⁵ Este corpus de disciplinas foi fundamental na linha de pesquisa de pesquisa políticas e Gestão da Educação por proporcionar maior aprofundamento nas discussões no campo das políticas e com relação aos fundamentos metodológicos. Em contrapartida, trouxeram contribuições para o debate sobre cidadania e democratização da escola pública, permitindo enxergar o Conselho dentro de um campo mais amplo.

⁶ Criado em 2004 pelo Ministério da Educação – MEC, mediante a Portaria Ministerial nº. 2.896/2004. O objetivo é fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. Atualmente, este programa já conta com um material pedagógico composto de 13 cadernos.

política da sociedade que almeja um espaço de democratização das políticas públicas e educacionais.

No campo da educação propriamente dito, os princípios que marcam a gestão democrática pareciam estar ainda dispersos. A escola era organizada a partir da pessoa do diretor, ou seja, a gestão dos processos educativos era centrada em uma única pessoa. Esse quadro é visto não só no momento em que se discute a gestão autoritária, mas também em momentos anteriores na história educação.

Finalmente, na década de 1980, consolidaram-se novos espaços de lutas, os quais pouco se verificava antes. Com isso, a educação, mais precisamente a gestão da escola, começou a sentir sinais de mudanças enquanto instância de gestão mais participativa. Com foco nessa dimensão, esta pesquisa se propõe, então, a estudar o Conselho Escolar a partir do conhecimento elaborado, isto é, a partir das pesquisas já realizadas sobre a temática, uma vez que tal instância representa grande impulso na democratização da escola pública, ao mesmo tempo em que possibilita ampliar o debate em torno da democracia e o aprofundamento sobre o espaço da cidadania. Sendo assim, o questionamento que norteia os passos a serem dados nesta investigação é: Como vem se construindo a produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar a partir da produção acadêmica entre 2006 a 2014?

A escolha desse recorte se deu, em um primeiro momento, por dois motivos. Primeiramente pelo desejo de perceber como está a discussão acerca do Conselho Escolar no país, já que, em 2004, houve a criação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, representante de um novo momento na história deste órgão colegiado. A priori, a expectativa era de que as pesquisas posteriores à criação do programa pudessem trazer novas discussões sobre o mesmo. O segundo motivo foi a tentativa de perceber a discussão sobre o conselho posterior ao Plano Nacional de Educação de 2001, tendo como recorte final o ano de 2014, quando foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação.

A literatura consultada mostra que o estudo do Conselho Escolar se configura como uma temática que recupera a discussão sobre os processos de democratização da escola pública no país, bem como ajuda a refletir o sentido da democracia e a cidadania no contexto social.

Decerto, a luta pela construção de um Estado democrático ainda é muito jovem no país e apresenta um debate, muitas vezes, contraditório, que dificulta os avanços de

práticas democráticas no interior das instituições. Nesse sentido, este trabalho se constitui relevante, pois prioriza a discussão que se tem estabelecido no sentido do avanço da democracia no Brasil. Nessa perspectiva, aponta o Conselho Escolar como mecanismo de ampliação dos processos democráticos, mostrando que ele é extremamente importante na esteira das discussões que ajudam a compor a organização da escola pública.

Mediante os avanços e recuos da democracia no Brasil, trazer a discussão sobre a produção do conhecimento acerca do Conselho Escolar é fortalecer o debate de uma temática que vem ganhando força ao longo dos anos, principalmente por meio dos dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9.394/96. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), criado em 2004, igualmente tem impulsionado essa discussão.

Tratar da produção acadêmica sobre Conselho Escolar é, sem dúvidas, expandir o debate sobre a efetivação de práticas democráticas na escola pública. Nesse sentido, percebe-se, conforme André (2006) expõe, um conjunto de mudanças que entrelaçam o campo da produção científica, com destaque para novos métodos e técnicas, os quais apontam formas heterogêneas de interpretações dos fenômenos.

Posto isso, o estudo da produção acadêmica sobre Conselho Escolar é motivado sobretudo pela preocupação em ampliar o debate no campo da política e democratização da educação. Ademais, leva a refletir o sentido da democracia e da cidadania no contexto social, uma vez que a luta pela construção de um Estado democrático ainda é permeada por um debate muitas vezes contraditório, que dificulta, em alguns casos, avanços de práticas democráticas no interior das instituições. Com isso, discutir sobre Conselho Escolar como mecanismo de ampliação dos processos democráticos, torna-se urgente, pois o mesmo está posto na esteira das discussões que ajudam a compor e compreender a organização e gestão democrática da escola pública.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa tem relevância para a área de Políticas e Gestão da Educação, ao apresentar um mapeamento da produção do conhecimento sobre Conselho Escolar, a partir do principal espaço de produção de conhecimento na área de Educação, ou seja, a Pós-graduação *Stricto Sensu* no país. O desenho cartográfico da produção do conhecimento em estudo possibilita demarcar os estudos por região, delimitando também categorias e conceitos. Isso pode apontar novos e atuais indicadores

para a discussão da produção na área, além de estimular a contínua revisão, interpretação e representação da pesquisa em questão.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar como vem se construindo a produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar a partir da produção acadêmica constante no banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2006 a 2014.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os conceitos acerca do Conselho Escolar apresentados em teses e dissertações.
- Analisar, a partir da produção acadêmica, as categorias de *gestão democrática e participação*, com foco no Conselho Escolar.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, os quais oferecem ao leitor um melhor entendimento sobre a temática proposta. No primeiro capítulo, inicialmente, contextualiza-se a temática para, em seguida, definir o objeto de estudo, justificar a escolha do tema e sua relevância, além de apresentar os objetivos e as opções teórico-metodológica.

No segundo capítulo, discute-se a construção do percurso metodológico da pesquisa e os caminhos trilhados pelo pesquisador, incluindo a natureza da pesquisa e o estado do conhecimento. Outrossim, é apresentado o *corpus empírico*, seguido do levantamento de dados, procedimentos e técnicas de análise e categorização destes.

O terceiro capítulo apresenta uma discussão sobre o Conselho Escolar no Brasil, desde sua introdução no campo da educação à atualidade. Nessa seção, discute-se, também,

concepções no cenário da educação, contextualizando o Conselho Escolar após a década de 1980. Em seguida, é feita uma breve apresentação da gestão democrática e o Conselho Escolar, a partir da LDB n. 9.394/1996, concluindo com uma abordagem a respeito das mudanças e concepções em torno do tema sob a ótica do Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares.

O quarto capítulo, por sua vez, traz a análise da produção acadêmica sobre Conselho Escolar, buscando compreender a produção do conhecimento da referida temática. Ademais, apresenta as concepções de Conselho Escolar e das categorias de gestão democrática e participação.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste tópico, são apresentados o percurso metodológico desta pesquisa, sua natureza, o *corpus empírico*, os instrumentos para levantamento de dados, bem como os procedimentos e técnicas de análises e categorização destes.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é um processo em que o pesquisador traça o desenho da sua pesquisa ou projeto, estabelecendo as técnicas, os instrumentos e as estratégias a serem utilizadas. Traduz-se como um espaço em que algumas definições são acordadas, como a seleção de leituras e a construção do quadro teórico e metodológico. Esse primeiro caminho é visto, sobretudo, como momento de exploração dos mecanismos a serem tomados.

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados (MINAYO, 2004, p.43).

Os elementos expostos acima se tornam fundamentais para entender o que tange uma pesquisa no caminho de sua materialização, considerando uma variedade de recursos e procedimentos metodológicos que a concretiza. Em outras palavras, o procedimento metodológico adotado em uma pesquisa possui caráter estratégico para dar conta da problemática proposta. Nesse sentido, não se pode pensar a pesquisa sem um desenho metodológico, o qual permite fornecer direções para sua efetivação. Ao mesmo tempo, não se deve tomar determinados caminhos metodológicos como padrão acabado, pelo contrário, deve-se ponderá-los numa perspectiva de flexibilidade e liberdade, que permite ao pesquisador adequá-los conforme a necessidade do seu objeto.

Não obstante, o percurso metodológico adotado não pode ser tido como algo totalmente controlável, pois, algumas vezes, necessita ser repensado e recriado em cada etapa da pesquisa. Ele é um caminho que não requer somente regras, mas um espaço em que o pesquisador terá liberdade de pensar sua criatividade, ou mesmo outras possibilidades para desenvolver seu trabalho.

Assim, a metodologia é também o momento da escolha da técnica de instrumentos a ser tomada na investigação. Pode ser compreendida como um espaço em que o pesquisador esclarece, além dos pontos já mencionados, o referencial teórico que irá adotar, estando este, em concordância com o seu objeto de estudo. Logo, a seleção de um referencial teórico adequado à pesquisa torna-se indispensável no seu desenvolvimento. Desse modo, há a necessidade de se construir um quadro teórico que dê suporte para o avanço da pesquisa, e que faça ultrapassar a simples descrição dos fatos. Nesse sentido, é necessário concordar com Bianchetti e Machado (2012, p. 47) quando afirmam que:

O nível de teorização possível em um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, bem como da capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados. [...], pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.

Baseado no que foi exposto pelos autores, é nítida a importância de um referencial teórico no corpo de uma pesquisa, visto, muitas vezes, como espécie de guia na condução de um trabalho. É partindo dele que algumas questões que se apresentam como obscuras podem ser iluminadas e esclarecidas, possibilitando, nesse sentido, o avanço na produção do conhecimento.

Tal perspectiva se volta para a natureza do estudo que se desenvolve nesta pesquisa. No entanto, deve-se ressaltar que a discussão teórica deste trabalho, sobre o Conselho Escolar, perpassa pelas questões conceituais à luz do referencial adotado e pode caminhar na esteira do avanço nas discussões sobre o tema. Por outro lado, também pode se colocar apenas como elemento reprodutivo, nesse caso a ideia é expressa como fonte de informação e não de produção do conhecimento.

Portanto, ao afirmar que a pesquisa bibliográfica se apresenta como campo que repercute na construção de conhecimento, deve-se ter clareza de como utilizá-la, ou seja, como estabelecer o diálogo com os autores e com que autores. Essa perspectiva leva à compreensão de que a pesquisa bibliográfica deve ter como ponto de partida a exploração do referencial escolhido, uma vez que se está constantemente buscando perceber se este ou aquele autor dialoga com o que está sendo construindo.

O estudo fundamenta-se no método de análise de conteúdo de Bardin (2011), que realça um processo de análise em três dimensões distintas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, que mantêm uma relação interdependente. A discussão da temática o Conselho Escolar abrange um corpo teórico em que se destacam os estudos de Abranches (2006); Aguiar (2008); Ciseki (1997); Paro (2001, 2002); Cury (2006); e Werle (2003). De maneira específica, aborda-se as categorias da *gestão democrática e participação*, no sentido de colaborar com uma maior compreensão sobre a temática em foco. Na primeira categoria elencou-se os estudos de Hora (2007); Mendonça (2000); Paro (2002). Na segunda, por sua vez, discute-se a temática a partir de Bordenave (1983); Demo (2011); Gohn (2011); Pateman (1992), entre outros.

1.2 NATUREZA DA PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO

Este trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁷, com vistas a mapear a produção do conhecimento na temática do Conselho Escolar. Desse modo, a pesquisa se pauta na abordagem qualitativa, com técnicas de exploração e mapeamento de produção acadêmica. Esta abordagem é entendida como estratégia que possibilita ao pesquisador ir além do que a realidade apresenta, produzindo reflexões sobre o objeto estudado. Nessa perspectiva, utilizou-se nessa construção escrita Minayo (2010) e Devechi; Trevisan (2010).

As Teses e Dissertações definidas para este estudo compõem o *corpus empírico da pesquisa* (objeto de estudo) e são produções defendidas e publicadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, de instituições Federais, Estaduais e Particulares, nas diferentes regiões do país, com conceitos 3, 4, 5, 6 e 7, avaliados pela CAPES, cadastradas no banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), no período de 2006 a 2014, cuja temática abordada versa sobre Conselho Escolar.

Os trabalhos que têm como campo de estudo a análise de produções teóricas já realizadas, são, em grande parte, pesquisas do tipo qualitativas. Essa modalidade de estudo

⁷ O Banco de Teses da Capes é um espaço entendido como uma Biblioteca Digital, no qual se pode visualizar os resumos das Teses e Dissertações publicadas nos programas de pós-graduação *strito sensu*, a partir do ano de 1987, no âmbito Nacional. A partir dos anos de 1996, foi atualizado, tornando-se um aplicativo eletrônico que permite o espaço *cadastro discente*, no qual ocorrerá uma espécie de atualização em todo percurso acadêmico. <www.capes.gov.br>. (Isso está muito confuso)

é pautada em análises interpretativas sobre os dados, num dado momento, conforme o contexto do pesquisador e sua relação com o objeto.

De acordo com Devechi e Trevisan (2010), a pesquisa de natureza qualitativa oportuniza um maior aprofundamento nos processos investigativos, porque vai além de interpretações imediatistas. Os autores afirmam ainda que esse tipo de trabalho concebe o objeto de forma inacabada, considerando-o como processo em construção. Isso implica dizer que à medida que o estudo se desenvolve, o objeto tende a sofrer uma ressignificação em relação ao estado atual.

Partindo deste entendimento, a pesquisa qualitativa constitui ainda um campo de relações muito particular, em que se pretende analisar diferentes aspectos da realidade social. Isso é o que afirma Minayo (2010, p. 21) no seguinte trecho:

Ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...].

A autora expressa que a pesquisa qualitativa busca uma extensão, um diálogo entre o objeto e o sujeito da pesquisa, distinguindo-se da análise quantitativa, pautada em dados quantificáveis. É necessário ressaltar que a definição dos objetivos redireciona a natureza do trabalho que se está desenvolvendo. Nesse sentido, o tipo de pesquisa em foco necessita estar de acordo com os objetivos traçados pelo pesquisador.

Em consonância com o que vem sendo apresentado, percebe-se que os estudos que têm como base a discussão da produção acadêmica no tocante à produção do conhecimento elaborado, buscam, cada vez mais, incorporar diversos procedimentos de forma sistemática, delimitando critérios ou categorias para responder a determinadas demandas veiculadas à produção do conhecimento na área em estudo. Os diferentes procedimentos que se destacam em estudos dessa natureza, permitem compreender o contexto da produção acadêmica que está sendo analisada, bem como mapear as condições em que vêm ocorrendo à produção do conhecimento nas áreas definidas. No caso desta dissertação, é dedicada ao estudo do Conselho Escolar a partir das Teses e Dissertações produzidas no país.

Para isso, tomou-se como pressuposto um dos trabalhos de Silvio Gamboa (1998), no qual investigou a própria investigação, onde pontua uma análise de diversos recursos

metodológicos que vêm sendo utilizados por pesquisadores para realizarem suas teses. Ele aponta, sobretudo, que muitas pesquisas se materializam sem ao menos fazerem uma avaliação sobre os métodos escolhidos. A partir desse exemplo, busca-se compreender aqui como algumas pesquisas sobre o Conselho Escolar vêm sendo realizadas no contexto nacional.

As pesquisas que têm como foco trabalhar a produção acadêmica buscam, geralmente, apontar caminhos, como também possibilitar um quadro sobre o conhecimento. Essa modalidade de pesquisa se apoia no *Estado da arte* ou *Estado do conhecimento*. Romanowski e Ens (2006) afirmam que essas pesquisas pertencem a um campo relativamente novo no Brasil, registrando-se seus primeiros trabalhos após a década de 90, embora em outros países, como Estados Unidos, já fossem bem comuns antes disso.

Esse campo de estudo surgiu no Brasil pela necessidade de organizar a produção do conhecimento elaborado em algumas áreas que já tinham um grande número de trabalhos sobre determinadas temáticas. Desse modo, a inserção destas pesquisas no país se deve à iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sob a responsabilidade de Anísio Teixeira, e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que incentivam esse tipo de pesquisa no país.

Esse processo de organização e articulação representou um avanço na integração e interação das pesquisas brasileiras, já que o país se encontrava num momento em que a acessibilidade à pesquisa ainda era restrito. Por conseguinte, ampliou-se o espaço de estudos dessa natureza no Brasil.

Romanowski e Ens (2006, p. 40) argumentam que as pesquisas realizadas nessa dimensão são importantes para a evolução no contexto da produção do conhecimento, pois contemplam “a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, estudos recorrentes, lacunas e as contradições (p.40) ”. Em síntese, pode-se dizer que os estudos que seguem essa dimensão procuram fazer um balanço do material que já foi produzido sobre uma determinada temática.

Destarte, o presente estudo, desenvolvido a partir do mapeamento das Teses e Dissertações sobre o Conselho Escolar no BTB da CAPES, se enquadra nas pesquisas advindas do *Estado do conhecimento*, as quais conforme as autoras acima referenciadas, procuram estudar “apenas um setor das publicações sobre um tema estudado vem sendo denominado de “Estado do conhecimento” (2006, p. 5) ”.

Esse tipo de pesquisa busca, geralmente, mapear trabalhos frutos de programas pós-graduação, priorizando a produção científica já elaborada. Nesse sentido, o estudo nessa dimensão analisa um tema específico e tende a apontar, por exemplo, número de publicações desenvolvidas neste mesmo tema, ano da publicação, temas abordados, condições em que foram elaboradas, como também suas contribuições. O objetivo é verificar a evolução de determinada temática de uma área específica na esteira do conhecimento.

Ressalta-se que os trabalhos desenvolvidos à luz das pesquisas denominadas de *Estado do conhecimento* ou *Estado da Arte* pautam-se, quase sempre, em análise de categorias. Merecem destaque aqui alguns teóricos que vêm desenvolvendo suas pesquisas nesse campo de conhecimento, quais sejam: Gracindo e Wittmann (2001); Teixeira (2006); e Sanchez Gamboa (1987; 1998). Seus trabalhos possibilitaram a compreensão de que os estudos que envolvem o *estado da arte* ou *estado do conhecimento* podem ocorrer a partir apenas de um banco de dados, envolvendo, por exemplo, as dissertações e teses ou artigos de revistas especializadas.

Teixeira (2006) desenvolve sua pesquisa numa perspectiva denominada de *Estado do conhecimento* através de um recorte temporal. Seu estudo, baseado apenas no mapeamento das teses e dissertações de um campo específico, foi intitulado de *Concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação: currículo (1975-2000) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

Gamboa (1987; 1998), por sua vez, em seus diferentes estudos sobre a produção do conhecimento, buscou investigar os fatores que integram a produção acadêmica, abordando desde a construção do objeto, condições de produções em seus múltiplos aspectos, até a investigação sobre a própria investigação. Seus estudos têm procurado analisar as pesquisas realizadas na área da educação, principalmente no contexto da pós-graduação, enfocando os aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos, históricos e filósofos, entre outros.

Com base no entendimento dos teóricos ora apresentados, visualiza-se a importância desse tipo de estudo para área da educação. E no âmbito do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois se coloca como possibilidade de trazer um balanço sobre a discussão da temática no país. Além do mais, se constitui como espaço para verificar como vem sendo realizada a produção do conhecimento em educação na área pesquisada,

sobretudo porque analisa pesquisas produzidas em programas de pós-graduação em educação em nível Nacional.

1.3 O CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DOS DADOS

O corpus empírico desta pesquisa são as Teses e Dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), uma Biblioteca Digital. Ali pode-se visualizar os resumos das produções acadêmicas publicadas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a partir do ano de 1987, em âmbito Nacional. É importante dizer que em 1996, esse espaço digital passou por atualização, disponibilizando o espaço *cadastro discente*, no qual os autores dos trabalhos podem atualizar todo seu percurso acadêmico.

No portal, é possível encontrar os resumos dos trabalhos, com o nome da instituição ou repositório em que se encontra a pesquisa, e, em alguns casos, o trabalho completo quando o autor (a) o disponibiliza no momento do cadastro dos dados. O BTD representa, portanto, um avanço para a pesquisa, pois facilita o acesso à produção científica produzida nacionalmente, disponibilizando diferentes trabalhos produzidos nos programas de Pós-Graduação, tanto nos idiomas Português e Inglês, quanto em outras línguas. Essa iniciativa, graças ao avanço tecnológico e o uso da internet, vem promovendo a democratização do conhecimento em todo país.

Todavia, deve-se ressaltar que os trabalhos com acesso livre encontrados no banco de teses são apenas os públicos. Porém, em contato com CAPES, órgão ligado ao MEC, verificou-se, juntos aos operadores⁸, que há uma produção no portal acessível apenas para as instituições assinantes.

Essa descoberta se deu durante a investigação de trabalhos relacionados à temática de interesse deste estudo, no caso O Conselho Escolar, quando se verificou o não acesso a alguns trabalhos na íntegra. Isso despertou a ideia de promover um segundo contato com a CAPES, procurando saber como seria possível o acesso a esses trabalhos, já que a instituição de origem desta pesquisa não dispõe da assinatura para o acesso aos trabalhos privados.

⁸ Informações obtidas por meio de ligação destinada ao Ministério da Educação, em abril de 2015.

Ao solicitar o acesso aos trabalhos arquivados de 2006 a 2014, em 24h eles foram disponibilizados via E-mail. Isso possibilitou a continuidade desta pesquisa, pois todo trabalho produzido no marco definido estava sendo mapeado.

Para a realização da busca foram usadas as palavras-chave Conselho Escolar, Conselho de Escola e Conselhos Escolares, submetidas à ferramenta de buscas com aspas e sem aspas. A partir dos resultados da busca, foi possível agrupar os trabalhos por: Autor, orientador, por área do conhecimento, por programa, por nível do curso, por instituição, por data da defesa, por biblioteca depositária e por disponibilidade do trabalho completo. Tais procedimentos são vistos dentro de uma busca avançada no portal, na qual fizemos uso, incluindo as possibilidades oferecidas na base do portal.

A partir desse mapeamento, foram encontrados 36 trabalhos, dentre aqueles cadastrados no BTB, em que aparecem a palavra Conselho Escolar, Conselho de Escola ou Conselhos Escolares, tanto no título quanto nos seus indicadores (palavras-chave), conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 - Produção acadêmica sobre o Conselho Escolar (2006-2014)

Título	Palavras-chave	IES*	A/D**
Conselho dos Conselhos: uma experiência na gestão da escola pública	Gestão Democrática Conselho de Escola , direito à educação, MP, conselho tutelar, trabalho coletivo.	UNESP	2007
Formação e participação políticas de conselheiro de escola: o caso do município de Suzano – SP/ (2005-2009)	Formação política, conselheiros de escola, Conselho de Escola , pol. educacionais.	USP	2012
Conselho de Escola: limites e possibilidades da gestão democrática	Conselho de escola , gestão. Gestão. Democrática descentralização, participação, autonomia, órgão deliberativo.	UNESP	2007
Instituição do Conselho Escolar: quando o imaginário social se diz democrático	Democracia, Conselho Escolar Significações imaginária sociais.	UFPE	2012
Ação política e aprendizado: o papel da cultura local do bairro de Calabar na constituição da identidade política no conselho escolar de uma escola municipal na cidade de Salvador	Conselhos escolares , escola e comunidade, escolas, descentralização, participação social.	UFBA	2011
Conselhos Escolares: instrumento de gestão democrática? Uma experiência em duas escolas públicas do Distrito Federal	Conselho Escolar , participação, gestão escolar.	UCB	2011
Os Conselhos Escolares e a construção da gestão democrática nas escolas do Município de Jaboatão	Democracia, participação, gestão democrática,		

dos Guararapes	Conselho Escolar.	UFPE	2011
Conselhos Escolares nas escolas municipais de Duque de Caxias: tensões e perspectivas	Gestão Democrática, Conselhos Escolares , formação de conselheiros escolares, PNFCE.	UERJ	2011
Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.	Gestão escolar, gestão democrática, Conselhos Escolares , política educacional, qualidade do ensino	PUC-RIO	2011
A prática dos Conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental: um estudo de caso	Atribuições, Conselho Escolar , gestão, teoria geral da administração.	UFRGS	2007
A gestão da política Educacional no Cotidiano da Escola: perspectiva democrática da atuação do conselho no município de São Luís – MA	Política educacional, Conselho escolar , gestão democrática, participação	UFMA	2011
Conselho de Escola: espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática	Conselho de escola , gestão democrática, autonomia, participação	UNESP	2006
As relações de poder na gestão da E. E. Presidente Kennedy Natal /RN: as ações decisórias de órgãos colegiados o conselho de escola e caixa escolar.	Relações de poder, poder de decisão, órgãos colegiados , gestão democrática na escola	UFRN	2012
Gestão participativa: estudo nos conselhos escolares do Ensino Fundamental em uma capital do Nordeste	Gestão participativa, participação, Conselho Escolar.	UNP	2012
Os professores e Conselho de Escola: compromisso pedagógico democrático	Conselho de Escola , Gestão democrática, participação.	UNINOVE	2013
Conselho Escolar e gestão democrática: análise da participação dos conselheiros nas escolas municipais de São Carlos	Gestão democrática da educação, Conselho Escolar , políticas públicas, gestor comunitário em educação, relação escola, comunidade.	UFSCAR	2013
Plano de Ações Articuladas na rede de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)	Política Educacional, Plano de Ações Articuladas (PAR), Conselho Escolar.	UCDB	2013
Conselho Escolar e a Configuração de uma democracia contra-hegemônica na gestão da escola pública: considerações, a partir do princípio da comunidade.	Conselho Escolar , Democracia contra-hegemônica, gestão democrática, comunidade.	UFPB	2014
Conselho Escolar: possibilidade e desafios na implementação da gestão democrática	Conselho escolar. Democratização. Políticas públicas. Gestão Democrática. Participação	UTP	2014
Gestão e Processo de implantação do Conselho Escolar nas escolas públicas municipais de Manaus - Zona Leste (2008-2013).	Políticas públicas, Gestão democrática, Conselho Escolar.	UFAM	2013
Conselho Escolar nos Centros de Educação profissional da Bahia: representatividade e desafios	Educação Profissional, Território de identidade, Conselho Escolar.	UNEB	2013

de atuação			
Gestão Escolar democrática: a participação dos Conselhos Escolares na rede Municipal de Campina Grande (PB)	Democracia, Participação, Gestão democrática, Conselho Escolar , Campina Grande.	UFPB	2013
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: fortalecimento de quem?	Conselho Escolar . Formação de Conselheiros escolares. PNFCE Escolares, Gestão democrática. Poder. Política Educacional.	UFRGS	2014
A participação das mães no Conselho Escolar do CMEI amor de mãe.	Participação. Mães Conselheiras. Gestão democrática. Conselho Escolar	UFRN	2014
Participação do Discurso do Conselho escolar	Participação. Representação política. Análise do discurso e Conselho Escolar	UFC	2006
Gestão democrática da educação e o papel dos conselhos escolares: o caso do Município de Olinda	Gestão democrática da educação. Política Municipal de educação. Olinda. Conselhos Escolares . Práticas participativas na escola	UFPE	2009
Conselho Escolar, instrumento de Gestão democrática em tempos de políticas neoliberais: experiências em gestão no Município de Baturité	Democracia. Conselhos Escolares . Gestão democrática da escola pública. Ajuste neoliberal	UFC	2007
Conselho Escolar na gestão da Educação: um estudo de caso no Município de Olinda – PE	Democracia. Política educacional. Gestão democrática da Educação. Participação. Social. <i>Habitus</i> e Conselho Escolar	UFPE	2006
Função, composição e funcionamento dos conselhos escolares: participação e processos democráticos.	Gestão democrática. Participação. Conselhos Escolares	UFSCAR	2014
As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de ensino de João Pessoa	Conselho Escolar . Gestão Escolar. Gestão democrático-Participativa	UFPB	2010
Gestão e Conselho Escolar: a experiência do Sistema municipal de ensino de Manaus (2008-2012)	Políticas Públicas. Gestão Democrática. Conselho Escolar .	UFAM	2012
Conselho escolar na rede municipal de ensino de Salvador: organização, dinâmica e funcionamento.	Gestão Escolar. Conselhos Escolares . Participação. Gestão Democrática. Participação. Autonomia.	UFBA	2013
Conselhos Escolares: A participação das Comunidades e as implicações sobre o cotidiano da Escola pública	Participação popular. Conselhos Escolares . Comunidade. Qualidade do ensino	UFS	2009

Conselhos Escolares do Paranoá/DF: A participação dos atores sociais negros	População negra. Conselho Escolar. Participação.	UNB	2012
Formação e Participação políticas de Conselheiros de Escola: o caso do Município de Suzano-SP (2005-2009).	Formação política, Conselheiros de Escola. Conselho de Escola. Políticas educacionais	USP	2012
Conselhos Escolares e resultados de avaliação em larga escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade da educação escolar?	Conselho escolar. Qualidade escolar. Avaliação educacional.	UNISANTOS	2011

Fonte: Elaborado pelo pesquisador. * Instituição de Ensino superior. ** Ano da defesa.

Diante dos trabalhos mapeados, houve a necessidade de se realizar uma série de procedimentos para estudo dos trabalhos, já que a produção selecionada era o foco desta pesquisa. Inicialmente, foi conferido se os trabalhos escolhidos estavam disponíveis para “download”, ao mesmo tempo em que foi feita a organização desse material para a análise. Posteriormente, já que se está trabalhando com a produção acadêmica sobre Conselho Escolar em diferentes programas de Pós-Graduação em educação (PPGE), organizou-se o acervo por diferentes regiões do país, com os conceitos de 3, 4, 5, 6 e 7 CAPES, conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Produção por regiões, Instituições de Ensino Superior (IES) e Conceitos CAPES

REGIÃO	PPGE/IES*	NÍVEL MESTRADO/DOCTORADO**	CONCEITO CAPES
Centro-oeste	UCB	M	4
	UCDB	M	4
	UNB	M	4
	UNB		4
Norte	UFAM	M	4
Nordeste	UFRN	D	4
	UFPE	M	5
	UNP	M	4
	UFBA	M	4
	UFMA	M	3
	UFPB	M	4
	UNEB	M	3
	UFC	M	4
	UFS	M	4
Sudeste	UNESP	M	4
	UERJ	M	7
	PUC-RIO	M	6
	USP	M	6
	UNINOVE	M	5

	UFSCAR	M	5
	UNISANTOS	M	4
Sul	UFRGS	M	6
	UTP	M	4

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador. * Instituição de Ensino Superior ** Nível do trabalho mapeado

A elaboração desse segundo quadro permite trazer um delineamento das regiões que possuem trabalhos defendidos sobre Conselho Escolar no Brasil, destacando os programas, as IES e também os conceitos atribuídos pela CAPES, conquistados até a defesa do trabalho. Por conseguinte, verifica-se que há três (03) programas com conceito 4 na Região Centro Oeste; um (01) programa com conceito 4 na Região Norte; nove (09) programas com os conceitos variando entre 3, 4 e 5 na Região Nordeste; sete (07) programas com os conceitos variando entre 4, 5, 6 e 7 na Região Sudeste; e dois (02) programas com os conceitos 4 e 6 na Região Sul.

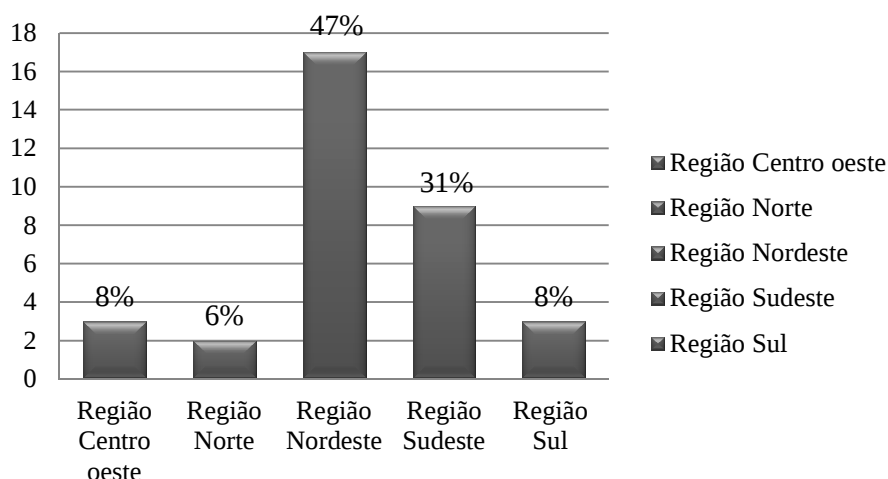
Os critérios adotados na exploração dos trabalhos possibilitaram dar mais visibilidade às pesquisas localizadas dentro de cada programa, em suas diferentes linhas de pesquisas⁹. Ao mesmo tempo, abriram um espaço de reflexão sobre o amadurecimento da produção do conhecimento em cada instituição, tomando como via a observância de como vem se dando a discussão sobre o Conselho Escolar em cada espaço. Nessa conjuntura, acredita-se ser oportuno apresentar um balanço geral de toda produção acessada, que discute o Conselho Escolar, em primeiro lugar, muito embora, posteriormente haja alguns recortes necessários para a finalização da pesquisa.

A análise dos trabalhos permitiu ainda a percepção do amadurecimento dos PPGEs, onde se espera que, à medida em que os cursos vão elevando seus conceitos, o debate em relação ao tema possa assumir significados mais consistentes nas discussões.

⁹ As linhas de pesquisa encontradas foram: Políticas e Gestão da Educação; Política Educacional; Planejamento e Gestão da Educação; Educação e sociedade; Gestão e Práticas Educacionais; Políticas Educacionais; Estado e Gestão Educacional; Trabalho, movimentos sociais e educação; Políticas e praxis da educação; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Educação cultura e subjetividade; Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; Políticas Públicas e Gestão da Educação; Avaliação de políticas públicas; Política, Gestão e Economia da Educação; Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo; Territorialização das políticas educativas; Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica; Políticas e Gestão de Processos Educacional.

O gráfico 1 revela a distribuição dos trabalhos em todas as regiões contempladas. Cabe ressaltar que todos os trabalhos destacados estavam cadastrados no BTB da CAPES, e discutiam o Conselho Escolar.

Gráfico 1 - Produção Acadêmica considerando 100% das pesquisas mapeadas



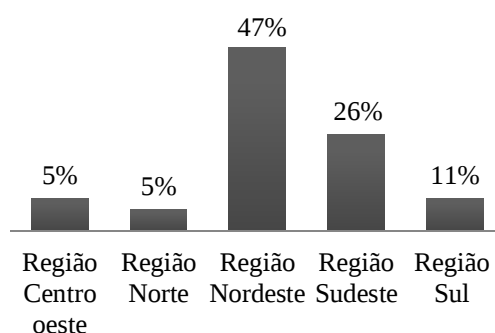
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES

Neste contexto, um fato nos chamou atenção, os dados apresentados na região norte, conforme gráfico 1, mostrou uma baixa produção de trabalho na área da temática pesquisada. Por outro lado, a leitura do gráfico revelou a priori uma concentração de trabalhos nas regiões Nordeste e Sudeste, enquanto as demais se situavam com menor quantidade.

Diante dos dados demonstrados pelo mapeamento da produção, observou-se que o conjunto de 36 trabalhos, eleitos para realização da pesquisa, se tornava muito grande para uma análise nos moldes dos objetivos propostos. Tal situação foi condicionante para se fazer um recorte, saindo do total de 36, que representava 100% das pesquisas, e considerando, agora, um conjunto 18, que representava 50% dos trabalhos mapeados. Uma outra razão para o corte foi o prazo para conclusão desta dissertação. O novo recorte se deu a partir de alguns critérios. Primeiramente estabeleceu-se que os trabalhos teriam que apresentar em seus indicadores ou palavras-chave o termo *Conselho Escolar*, *Gestão democrática e participação*, sem, necessariamente, conter os três termos.

Consequentemente, o *corpus empírico* composto por 18 trabalhos, entre Teses e Dissertações que versam sobre Conselho Escolar, constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDT), recebeu uma nova distribuição, sendo registrado o percentual de 50% para cada região. Assim, pois, ficou a distribuição: a) a Região Centro Oeste - 5%, o que equivale a (1) trabalho; b) Região Nordeste - 47%, correspondente a (9) trabalhos; c) Região Norte- 5%, no total (1) trabalho; d) Região Sudeste – 26%, que corresponde a (5) trabalhos; e) Região Sul- 11%, totalizando (2) trabalhos. Esses valores estão representados no gráfico 2 a seguir

Gráfico 2 - Produção acadêmica considerando 50% das pesquisas mapeadas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir da leitura do gráfico, observa-se que a produção acadêmica sobre o Conselho Escolar aparece com maior intensidade em algumas regiões. Isso, de certa, forma chama atenção, embora, o propósito na construção do trabalho não esteja no campo da comparação, não sendo, esse, portanto, foco das atenções.

1.4 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE

Para o tratamento dos dados tomou-se como arcabouço o método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2011), que se organiza em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamentos dos resultados. A primeira fase corresponde ao processo de organização, tornando os esquemas precisos em operações constantes no espaço das análises. A partir deste momento é tecido o desenvolvimento das formas de conceber a análise, sobretudo em três aspectos - a escolha dos documentos, as hipóteses e

os objetivos -, porém, esses elementos não necessariamente precisam se apresentar em ordem cronológica, mesmo sabendo da integração de ambos no contexto da pesquisa.

A segunda fase é, basicamente, o momento da aplicação das decisões tomadas anteriormente. É momento demorado, situando os recursos em “operações de codificação, decodificação ou enumeração [...]” Bardin (2011, p. 131). Já a terceira fase é momento de dar significados aos dados, ou seja, de validá-los, promovendo inferências e avançando no processo de interpretações em direção aos objetivos. A escolha desse modelo de análise é oportuna, porque possibilita ao pesquisador ferramentas para ir além dos resultados obtidos.

Para Bardin, o método consiste em um rigor metodológico, quando faz menção a uma compreensão aprofundada de análise, fato que abre espaço ao pesquisador de realizar sua análise de maneiras multifacetadas, tendo em vista que o método que defende é tomado, histórica e cotidianamente, como produtor de significados e sentidos na multiplicidade de amostragem encontrada no mundo acadêmico.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a análise de conteúdo entrelaça duas questões fundamentais: a rigorosidade e a necessidade de ir além do que é posto. Busca, sobretudo, questionar a realidade estabelecida. Para ela, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (p. 50).

Baseado nesse pressuposto é que foi fundamentada a análise da produção acadêmica definida para a construção desta dissertação. Destrate, no processo de construção dos dados, foi feita uma leitura exploratória dos resumos dos trabalhos para se perceber em que dimensões as pesquisas vinham sendo realizadas. Nessa fase, tomou-se como suporte teórico Lima e Mioto (2007), que desenvolvem diversas estratégias para realização das leituras exploratórias. Igualmente, Lakatos (2003); Lima e Mioto *Apud* Salvador (1986) orientam que as leituras devem perpassar as seguintes dimensões: Leitura de reconhecimento do material bibliográfico; Leitura exploratória; Leitura seletiva; Leitura reflexiva ou crítica e Leitura interpretativa.

Após a leitura do material, seguindo essas orientações, foi construído um quadro que possibilitou, a priori, compreensões acerca de como está o panorama das pesquisas sobre Conselhos Escolares demonstrados nas Teses Dissertações acessadas.

Quadro 3 - Resultados de pesquisas sobre Conselho Escolar a partir da produção acadêmica mapeada

AUTOR (A)	RESULTADOS DE PESQUISA
Morais (2012)	Percebeu que a escola estudada, ainda possui relações de poder hierarquizadas, as quais comprometem a institucionalização da gestão democrática, bem como os diversos segmentos representativos, onde possam assumir posição nos processos decisórios.
Perini (2007)	A análise identificou que, apesar dos avanços oriundos do processo de democratização da educação, há uma falta de equilíbrio entre o que dizem os documentos oficiais e o contexto da gestão da escola.
Dias (2011)	O estudo apontou que o conselho escolar é considerado um instrumento forte no processo de democratização da gestão escolar, mesmo considerando no seu percurso avanços e recuos.
Lima I. (2011)	Observou que os conselhos escolares vêm se tornando um espaço da democracia e participação, porém com alguns obstáculos que necessitam ser resolvidos para a gestão democrática.
Oliveira (2007)	Concluiu que existe uma relação direta entre a ideologia neoliberal do gerencialismo e a lei que estão às atribuições. Percebeu-se a necessidade de promover a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, tornando possível uma efetiva participação dos indivíduos na gestão da escola.
Lima M. (2011)	Revelou em sua pesquisa que a gestão democrática e outros mecanismos de participação não acontecem, e os conselhos escolares se constituem como instâncias protocolares.
Campos (2011)	Revelou, a partir do estudo, que a gestão democrática e o conselho escolar ocupam um lugar em destaque na implantação das atuais políticas educacionais.
Sivestrini (2006)	Revelou que, mesmo pertencendo às leis, não é condição para que a gestão democrática se efetive, nota que o conselho escolar não foi consolidado no espaço das relações em que a participação decorre de um processo coletivo a ser continuamente construído.
Bioto Filho (2013)	A pesquisa revelou que o Conselho de Escola constitui um espaço democrático, capaz de favorecer a distribuição de poder no interior da escola, oportunizando a promoção da participação politizante através da participação de professores e de todos.
Cavalcante (2014)	A pesquisa vem compreendendo o Conselho Escolar como instrumento político de gestão democrática da escola pública, articulado à comunidade escolar. Se constitui uma possibilidade ainda não devidamente explorada, na perspectiva do pilar regulação comunidade.
Dutra (2013)	A pesquisa apontou que o Conselho Escolar terá inúmeros desafios para firmar efetivamente todas as atribuições, contribuindo, assim, nos processos de gestão democrática das escolas.
Porto (2014)	O trabalho considerou que o PNFCE tem um potencial muito limitado para fomentar Conselhos Escolares fortes e atuantes, isso devido aos conhecimentos insuficientes que chegam aos conselheiros. Mostrou que a democratização do poder de decisão na escola encontra resistências, desde a implementação da política pública até a resistência recebida da escola, onde tais processos podem ser decorrentes do (des) conhecimento de direitos e deveres dos conselheiros escolares.
Lelis (2009)	O estudo apontou que a atuação dos Conselhos Escolares apresenta um distanciamento entre o que se propõe e as distorções constatadas no cotidiano escolar. Eles contribuíram de forma rápida para as políticas de descentralização e divisão das atividades. Revelou que os Conselhos Escolares precisam atuar de forma colaborativa para a efetivação do princípio constitucional – democratizando o ensino público.

Aguiar (2009)	O estudo revelou tensões e contradições na materialização da política analisada. Os Conselhos Escolares se mostram alheios às práticas democráticas, sendo pouco abertos à negociação. Apesar de alguns avanços, constata-se a tradição de diretriz progressista, presente na história da política municipal. Constata-se também uma distância, tanto da materialização da gestão das escolas quanto do cotidiano.
Assis (2007)	O trabalho mostrou como oferta do estado ou conquista da sociedade civil – a gestão democrática se faz com ambiguidade e contradições, ora questionando-se, ora legitimando-as. Percebeu que os Conselhos Escolares são híbridos, funcionam com descontinuidades – fato que não apaga as experiências democráticas e, conseqüentemente, a ampliação da cidadania na escola.
Barcelli (2014)	Detectou-se dificuldade em fortalecer os Conselhos, porque havia desconhecimento de sua função, prevalecendo a autoridade do gestor e a não representatividade de seus segmentos. Os avanços e problemas se colocam como desafios dos envolvidos com a escola em construir um <i>ethos</i> participativo.
Mendes Neta (2013)	Conclui-se uma atuação ainda incipiente da comunidade escolar, formação inadequada ou insuficiente dos professores-conselheiros e a falta de formação para pais e alunos. Constrói e legitima um espaço educativo ainda posto com violências reais e simbólicas, ocasionando a não efetivação de fato dos conselhos escolares na rede municipal de Salvador.
Pereira (2009)	A pesquisa anuncia alterações nas concepções e finalidades da ação coletiva. Sinaliza novos objetivos da ação participativa. O Conselho atua na função continua com a comunidade, e, conseqüentemente, ocorre uma reapropriação dos interesses populares.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os resultados apresentados no quadro anterior revelam um retrato de como vem se dando a produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar na produção acadêmica, sintetizando os principais resultados que os trabalhos vêm apontando, bem como possibilita múltiplos caminhos para se pensar novos rumos e direcionamento no debate em torno do Conselho Escolar, com destaque para as discussões no contexto da gestão democrática, participação e autonomia. Dessa forma, é notório que esses conceitos têm sido recorrentes na literatura que discute o Conselho Escolar, a qual expressa uma longa luta no que tange ao processo de democratização da escola pública, a universalização do ensino e a qualidade da educação.

Já no que concerne às abordagens metodológicas presentes nos resumos dos trabalhos, verifica-se uma variabilidade de métodos, entre eles: Teoria do discurso; análise de conteúdo; abordagem dialética; Método dialético; materialismo histórico; teoria da participação; pesquisa bibliográfica; história oral temática; abordagem quantitativa; teoria da reprodução. Porém, há resumos que não contemplam as abordagens metodológicas, dificultando a análise dos mesmos. No quadro a seguir, é possível visualizar o campo metodológico encabeçado por cada pesquisa.

Quadro 4 - Síntese das bases teórico-metodológicas das pesquisas

AUTOR (A)	CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO
Morais (2012)	Relações de poder Foucault e Bourdieu
Perini (2007)	Pesquisa bibliográfica
Dias (2011)	Análise de conteúdo
Lima L. (2011)	Teoria do Discurso
Oliveira (2007)	Materialismo histórico e dialético
Lima M. (2011)	Ciclo de políticas em Ball e Bowe.
Campos (2011)	Pesquisa bibliográfica
Sivestrini (2006)	Pesquisa bibliográfica
Bioto Filho (2013)	Pesquisa bibliográfica
Cavalcante (2014)	Democracia contra hegemônica em Santos
Dutra (2013)	Método dialético
Porto (2014)	Análise de conteúdo
Teixeira (2012)	Análise do discurso
Aguiar (2009)	Análise do discurso
Assis (2007)	Pesquisa bibliográfica
Barcelli (2014)	Teoria de Bachelard(1996); Nietzsche (1998); Mills (2009)
Lelis (2009)	Análise de conteúdo
Mendes Neta (2013)	Teoria da Reprodução de autoria
Pereira (2009)	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O debate sobre o Conselho Escolar numa perspectiva metodológica perpassa o modo como é pensada e articulada a construção desta dissertação. No quadro acima, procurou-se demonstrar, através da leitura dos resumos das teses e dissertações, as principais abordagens utilizadas pelos pesquisadores para sustentação das suas análises. Nesse sentido, o uso de diferentes abordagens no processo de análise faz compreender que não há um único método para se tomar como suporte, tendo em vista que a escolha desse se dará conforme a necessidade do pesquisador com relação ao seu objeto de estudo. No caso, o processo de análise dos dados da dissertação em foco foi análise de conteúdo, já que trabalhou o conteúdo já produzido.

1.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

A partir dos trabalhos mapeados, sentiu-se a necessidade de categorização não só dos conceitos, mas também dos métodos, nos quais a pesquisa se fundamenta. Nessa perspectiva, os estudos que se desenvolvem na dimensão de análise conceitual têm

buscado incorporar formas de ultrapassar a realidade estabelecida. Por isso, o método utilizado na obra de análise de conteúdo de Bardin (2011) permite ir além das aparências, ou seja, entende que a realidade não se pauta apenas na reprodução que se apresenta ao pesquisador.

Os estudos embasados na análise de conteúdo se apoiam, portanto, em um conjunto de técnicas e procedimentos para melhor compreender o tema estudado. A autora referenciada entende que estudos que se propõem a analisar um número significativo de produções teóricas necessitam, sobretudo, estabelecer critérios para as análises. Seguindo esse raciocínio ela defende a necessidade de se tomar, a partir do tema em estudo, particularidades que possam se consubstanciar em melhor compreensão. Dessa forma, as leituras preliminares para este trabalho apontam o uso de categorias. Na visão de Bardin (2011, p. 147):

[...] As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”).

O trabalho com categorias, conforme dito, compreende-se como forma de classificar determinadas particularidades do objeto ou temas, possibilitando um maior aprofundamento no processo de análise. Conforme exposto na citação acima, entende-se que o processo de categorização pode ser organizado de diversas formas, o que não, necessariamente, demarca uma regra específica, mas garante ao pesquisador maior liberdade com o uso dessa metodologia. Cabe ressaltar, aqui, que uso de categorias, sejam elas temáticas ou conceituais, ao serem estabelecidas devem explicitar os objetivos que se pretende alcançar.

Assim, com intuito de analisar a produção acadêmica sobre o Conselho Escolar constante no BTB da CAPES, buscou-se, através das leituras dos resumos e, conseqüentemente, dos trabalhos completos, constituir critérios em que fosse possível fazer uma análise. De modo que, ao analisar os resumos, os indicadores constantes e o seu aprofundamento no tema, percebeu-se a recorrência das categorias *gestão democrática* e *participação* nas produções. A constância desses conceitos, também chamados de

categorias temáticas, integravam uma sólida discussão na compreensão dos conselhos escolares no processo de democratização da educação.

Diante disso, as categorias denominadas *Gestão democrática* e *participação*, foram escolhidas para este estudo não apenas pelo fato de estarem presentes nos trabalhos delimitados, mas, sobretudo, por possibilitarem que se faça uma análise da discussão do Conselho Escolar mencionado nas pesquisas.

Tendo em vista a emergente postura que as categorias vêm assumindo dentro das discussões no contexto de construção da democratização da educação, optou-se por situar uma discussão em torno delas, no sentido de ajudar ao leitor no entendimento dessas questões, bem como de introduzir um diálogo numa perspectiva teórica.

1.5.1 Gestão democrática

Na discussão que envolve o conceito de gestão vem se percebendo que, desde o seu aparecimento, tem sido adjetivado com inúmeras representações. Em uma busca por seu significado no Dicionário de Políticas públicas (BOBBIO, MATEUCCI, PASQUINO, 1998) foram encontradas diversas formas utilizadas para a qualificação do termo, a saber: gestão de poder, gestão pública, gestão direta, gestão efetiva, gestão burocrática, entre outras. Porém, o termo *gestão* acompanhado do adjetivo *democrática* não apareceu no dicionário. Tal fato pouco influencia o sentido da palavra gestão, que é clara quando apresenta a ideia de gerir, organizar e dirigir, expressa no dicionário.

Essa busca no dicionário também esclareceu que a ideia de gestão possuía, conforme o contexto que surge, uma forte aderência às organizações industriais. Essa postura faz sentido quando se traz a discussão para a década de 1970 e início da década de 1980, quando a gestão estava assentada nos preceitos da administração empresarial.

Deve-se destacar que a enunciação dessa discussão foi feita no debate realizado por Paro (2012), quando ressaltou a defesa de uma administração escolar voltada para uma transformação, tanto no âmbito social quanto no espaço escolar, e, com isso, colocou em destaque novas maneiras de pensar a gestão da escola no país.

Nesse sentido, deseja-se evidenciar aqui a questão da administração sendo compreendida como uma maneira de organizar a escola, isto é, pautada na esteira de um paradigma administrativo que se distancia dos modelos capitalistas, que visam, sobretudo, atender o viés do campo econômico. Por outro lado, a discussão ensejada em relação ao

uso do termo administração, tem levado muitos estudiosos da gestão escolar a tecerem críticas, pois, conforme evidenciam Paro (2012) e Mendonça (2000), a administração adotada no campo educacional, logo quando surgiu, era condicionada à lógica do modelo empresarial ou administração científica. Esse modelo de gestão empresarial apresenta poucas contribuições no que tange à transformação da educação, por isso, tem ampliado seu repertório de críticas.

As transformações em torno da democracia, no Brasil, vêm passando por diferentes estágios, desde o liberalismo clássico até as formas mais ampliadas deste modelo, o que exige uma maior expressão na construção do diálogo com a gestão democrática, temática em pauta na atualidade. Embora se reconheça que o debate tem avançado nessa área, muitas questões ainda precisam ser discutidas. Assim, ao falar em democratização da escola pública, tem-se atribuído uma grande responsabilidade à gestão. Nesta perspectiva, destaca-se o estudo de Mendonça (2000), que apresenta caminhos para se pensar os processos que integram a democratização da gestão. Para o autor, a compreensão dessa temática é percebida em contexto historicizante, em que se ressaltam os diferentes contextos e suas influências para o estabelecimento de uma gestão democrática.

Ao discutir a gestão democrática se faz, então, necessário remeter às políticas educacionais, que têm traduzido influência definidora no processo da democratização da gestão. Azevedo (2011) destaca, nesse sentido, tanto as conferências realizadas para se pensar o Plano Nacional de Educação de 2001, quanto as políticas desenvolvidas a partir do ano 2003, ambas com significativas reflexões sobre as políticas que fundamentam a gestão democrática.

Nessa conjuntura, é preciso compreender que a discussão da gestão democrática se encontra legitimada nos dispositivos legais e que, a partir deles, tem ganhado raízes, se colocando, atualmente, como uma tendência bastante forte na reprodução do que remonta à discussão dos processos de democratização. Ao acessar as revistas científicas, os portais de periódico, o banco de teses e dissertações da CAPES, foi possível constatar, de fato, essa crescente discussão em torno da gestão democrática tendo os documentos oficiais como horizonte maior.

Constatou-se, também, que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assegurado o princípio da gestão democrática do ensino público na expressão da lei, pautado em seu Artigo 206, inciso VI. De lá para cá têm surgido outros dispositivos tentando garantir e ampliar a materialização desse princípio no contexto da educação. Após

uma leitura mais ampla, percebeu-se que, a partir dos anos 1990, as políticas de democratização da educação estiveram mais presentes nas agendas do Governo Federal. Conforme Azevedo (2011), esse contexto deve ser analisado, ainda, como momento de modificações na “conjuntura política em que estavam em mudança às relações entre o Estado, a sociedade e a educação, para qual se tentava impingir os ditames do mercado” [...] (p. 94). A questão levantada pela autora se apresenta como elemento de reflexão, posto que, muitas vezes, não se tem feito um exercício mais denso sobre as políticas educacionais, o que obscurece sua materialização na educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394 de 1996, as discussões sobre a gestão democrática ganharam corpo, propagando-se com maior abertura os estudos dos conselhos escolares, vistos, nessa conjuntura, como mecanismo que propõe o fortalecimento da gestão. Desse modo, cabe destacar que as pesquisas sobre os conselhos, embora viessem sendo realizadas anteriormente, passam, a partir da referida lei, a assumir um campo mais firme.

Avançando nas discussões em torno dos processos de democratização da educação, a partir dos órgãos oficiais, tem-se, em 2001, sancionado sob a lei nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual trouxe em suas ações um espaço para colocar em prática os Conselhos Escolares, ampliando, desse modo, os princípios da gestão democrática. Evidencia-se, pois, uma preocupação do Estado em promover a participação da sociedade na escola.

Entre todos os dispositivos referenciados até aqui, cabe ressaltar que eles também são resultado de movimentos sociais que começaram em um contexto mais distante, mais precisamente no final da ditadura militar, pós década de 1970. Essas mudanças têm se tornado pauta nas discussões travadas entre teóricos interessados no assunto. Mendonça (2000), por exemplo, argumenta que o processo de institucionalização das constituintes enfrentou uma variabilidade de embates até a sua efetivação, como foi o caso da LDB (Lei nº 93994/96), e que, apesar disso, o projeto original sofreu alteração para ser publicado.

1.5.2 Participação

A discussão da participação tem sido tomada como um elemento de forte relevância no que diz respeito aos processos de democratização da gestão. Além disso, tem sido vista como emergente possibilidade de uma ampliação da democracia. As pesquisas

desenvolvidas no âmbito da democratização da escola pública quase sempre têm recorrido aos estudos dessa categoria. Sendo assim, a materialização do Conselho Escolar encontra, na participação, caminhos necessários para sua concretude, embora se saiba que, conforme atestam os estudos, essa categoria apresenta significados diferentes a partir do contexto em que é situada. Por isso, optou-se por discutir, aqui, a concepção de participação a partir dos estudos de Bordenave (1983); Demo; Gohn (2011); Pateman (1992).

Assim, como a democracia, o estudo da *participação* no Brasil é marcado por longa história, visualizada em diferentes momentos no campo social. Ela sofre interferências tanto nos aspectos econômicos quanto nas questões políticas. No contexto econômico, destacam-se os fatores ligados às mudanças ocasionadas pelo capitalismo, pela globalização, pela reestruturação na dinâmica do Estado (GONH, 2011). Já no campo político a *participação* é tomada a partir da reorganização presente em cada forma de governo ou sistema de governança, não sendo possível compreendê-la como algo estável. Segundo Gohn, a força da participação colocou-se em determinados momentos como possibilidade de estabelecer um certo monitoramento da sociedade e o Estado.

Posto isso, o debate em torno da participação nos conselhos e, posteriormente, nos conselhos escolares tem sido visto, no contexto das pesquisas que envolvem a gestão democrática, como um desafio na produção do conhecimento na área da educação. De fato, há diferentes estudos que tratam da *participação*, porém, ainda são persistentes a discordância nas discussões e a ausência de clareza sobre as políticas pensadas nesse viés.

Compreende-se, então, que a ampliação do debate da participação constituirá a porta de entrada para se pensar a construção de uma cidadania política que ultrapassa os poderes outorgados por uma democracia representativa, perseguindo o caminho de uma democracia participativa. Dito isso, cabe evidenciar a compreensão tomada a partir Bordenave (1983, p. 16):

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e denominar a natureza e mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

O conceito de *participação* que vem sendo desenhado aqui recebe agora uma envergadura muito mais profunda, a partir da fala de Bordenave, podendo manifestar-se de diversas maneiras. Por isso, quando alguns autores defendem que a *participação* é uma conquista, como é caso de Demo (2009), não se pode minimizar suas múltiplas faces na sociedade contemporânea, para a qual sua prática ainda é um intenso desafio, já que nos encontramos inseridos em uma cultura que, ao longo de sua história, esteve assentada nos ideais de cultura representativa e, conseqüentemente, autoritária, tendo a *participação* como categoria distante do seu universo.

A questão da participação obteve, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, um avanço, mas ainda perfaz um caminho árduo e com fortes entraves, uma vez que o conceito de *participação* como uma conquista não é fenômeno que se esgota no simples fato da sua ação em si. Sua natureza é muito mais profunda. Nessa dimensão ele é tido como:

um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 2009, p. 18).

Partindo da perspectiva apresentada pelo autor, compreende-se que a participação não carece de uma análise simplista ou finalista, pelo contrário, deve ser observada por diversos ângulos, não esquecendo de localizá-la dentro de uma dinâmica processual. Aliás, quando se pensa na *participação* como processo, está-se diante de um conceito que permite o diálogo assentado nos ideais democráticos, embora haja consciência de que outros rumos deverão ser tomados para explicar sua inserção na sociedade contemporânea.

A *participação* é vista, portanto, como instrumento que pode, sem dúvida, provocar mudanças na gestão escolar, mas também pode ser um veículo que contribui para o fortalecimento da autonomia da escola frente a outras instâncias superiores (PARO, 2011). Essa possibilidade, segundo o autor, torna-se evidente “na medida em que se consegue a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionário e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento” (p. 13). Nesse sentido, a participação do conselho escolar torna-se um mecanismo potencializador na articulação das ações a serem tomadas no espaço escolar, e deve estar assentada sobre o prisma de uma gestão colegiada.

Por outro lado, é importante dizer que no contexto da gestão escolar ainda estão presente resquícios de práticas autoritárias, quando, por exemplo, o diretor trata o espaço público como se fosse uma empresa privada. Esse entendimento se aproxima de práticas patrimonialistas, discutidas em Mendonça (2000). Muito embora não seja esse o foco de discussão deste trabalho, as discussões são retomadas atentando para o entendimento de que a atuação dos conselhos escolares nos espaços educacionais é vista ainda como uma prática insipiente, ou mesmo ausente. Essa posição conduz ao entendimento de que a institucionalização de colegiados nas escolas parece, em determinados contextos, ser um projeto ainda no plano das ideias.

Conforme a literatura que discute o Conselho Escolar, embora ele esteja na escola, muitas vezes falta lugar para sua real efetivação. Sua atuação no contexto das práticas participativas, não raro, é silenciada pela resistência dos sujeitos que fazem a comunidade escolar. Tal argumento é sustentado na visão de Werle (2003) e Abranches (2006), quando dizem que faltam ambientes que se destinem às práticas democráticas. Logo, a instituição deve criar espaços que favoreçam o exercício da *participação*, a fim de que ela possibilite a construção de uma democracia no cotidiano escolar.

2 CONSELHO ESCOLAR NO BRASIL: DEBATE E CONCEPÇÕES NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta uma discussão que contextualiza a ideia de Conselho Escolar no Brasil e, ao mesmo tempo, discute as concepções a seu respeito sob a ótica de diferentes teóricos, dando visibilidade, sobretudo, para o entendimento da temática após os anos de 1980 e 1990, principalmente no contexto da LDB n. 9.394/96. A discussão, pontuada a partir da referida Lei, prioriza os artigos que tratam dos princípios democráticos, ampliando o debate sobre gestão democrática e a discussão sobre o Conselho Escolar. Por último, apresenta-se a concepção de Conselho escolar na visão do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, bem dos teóricos que estudam essa temática.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A IDEIA DE CONSELHO ESCOLAR NO BRASIL PÓS DÉCADA DE 1980

O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é "o que se poderia achar", mas é sempre o que se deveria ter pensado (BACHELARD, 1996, p. 17).

Falar do Conselho Escolar no âmbito da educação, remete a compreender as mudanças vividas pela sociedade brasileira, no campo político, social e econômico, no final dos anos setenta, as quais se tornaram um quadro favorável e influenciador de um novo modelo social. Nesse sentido, antes de aprofundar os estudos, é necessário informar ao leitor que o texto não segue uma linearidade, sendo comum no decorrer deste, portanto, as idas e vindas no tocante à discussão da temática. A realização desse exercício torna-se importante por duas razões: a primeira porque aproxima o leitor da temática, oferecendo diversos olhares sobre o processo de constituição dos Conselhos. E a segunda, porque rompe com o paradigma positivista, que perdurou durante muito tempo na construção do conhecimento, vista como uma sequência linear e absoluta, não sendo válidas outras formas de pensar e produzir conhecimento. Diante disso, a postura assumida neste texto é um novo paradigma que dialoga com as diferentes posturas que legitimam a produção do

conhecimento. Partindo desse viés, segue esta discussão que põe em pauta um estudo bibliográfico sobre a temática do Conselho Escolar, apresentando como possibilidades ampliar o entendimento deste assunto.

Discute-se, pois, que, com a abertura política e a redemocratização do país na década de 1980, houve, na sociedade brasileira, um conjunto de mudanças que permitiram imprimir um forte impulso nas estruturas de poder que qualifica as organizações em diferentes setores, inclusive na área da educação. Esse período sinalizou novos rumos para a educação brasileira, no tocante à garantia do acesso e o direito a uma escola pública de qualidade social referenciada. Por consequência, a sociedade buscava reivindicar seus direitos em todos os aspectos, ao mesmo tempo em que se observou a criação de uma nova relação entre a sociedade civil e o Estado.

A partir das novas relações criadas entre o Estado e a sociedade é que se abriu espaço para visualizar uma outra dinâmica entre comunidade e escola, surgindo desse dinamismo os órgãos colegiados ou Conselhos Escolares, que, nesta dissertação representa sentido correlato, possibilitando, desse entendimento nova demanda no contexto da democratização da sociedade. Nessa perspectiva, não se nega a existência da participação da comunidade na escola, mesmo muito antes da existência do Conselho. A respeito, Spósito (1990) afirma que, após os anos 1920, com as reformas no campo da educação, houve uma abertura para a participação da comunidade. Nessa discussão em torno da participação e aproximação da comunidade, a escola começa a ser vista com atenção maior no final dos anos 1970. Baseado nessas mudanças percebeu-se que o surgimento do Conselho de escola, em alguns Estados, muito antes do fim do regime militar.

Desta forma, os estudos revelam que, a partir de 1977 e 1978 - em Minas Gerais, em 1978 - em São Paulo, e 1979 - no Distrito Federal, nasceram as primeiras experiências com colegiados escolares, de fato, conforme atesta Mendonça (2000). Entretanto, a literatura traz registro de outras experiências com outras formas de conselhos e associação, como Associação de Pais e Mestre-APM, Conselho de Classe- CC e a Caixa Escolar- CE, entre outros. Essas instâncias tiveram papéis diferenciados, mas serviram de experiências para nascimento dos Conselhos Escolares, principalmente a APM, que carregava forte semelhança.

Assim posto, o termo conselho tem sido utilizado em diferentes situações, desde a forma mais primitiva da organização social até os dias atuais, apresentando-se como elemento que congrega diversos significados na composição de uma organização social.

Nessa perspectiva, é segue o entendimento da palavra conselho com base na visão de Cury (2006), que, além de trazer o significado, possibilita o exercício da interpretação da palavra em questão.

Conselho vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consiliun* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se de verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade [...] (CURY, 2006, p. 47).

Na caracterização feita pelo autor, já se pode ter uma compreensão muito ampla sobre a abrangência do termo conselho, principalmente quando abre espaços para que as considerações sejam refletidas. Por outro lado, a palavra tem sido compreendida historicamente por diferentes significados, desde a antiguidade clássica aos dias atuais. Segundo o Dicionário de Políticas públicas:

A existência dos conselhos, sempre permeou a vida social do homem, sendo atribuída a essa distância a competência de tomada de grandes decisões, aconselhamento e planejamento de estratégia. Sua composição se apresenta de forma diversificada, considerando a especificidade de cada conselho (CASTRO, 2012, p. 68).

Diante dos sentidos apresentados à palavra conselho, percebe-se o quanto ela vem sendo utilizada em diversos campos para responder a uma determinada demanda. Sobre esse aspecto, encontra-se respaldo para o seu uso na área da educação no final dos anos 1970, como demonstrou Mendonça (2000). Tal realidade é concebida como uma dimensão positiva, porque envolve a comunidade escolar e local numa composição articuladora que tem como seu maior objetivo contribuir para a qualidade da educação pública. Dessa forma, Antunes (2002, p. 21) traz em sua obra, de maneira muito didática, a definição de conselho escolar:

O conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se

fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola.

Baseado na definição acima, não resta dúvida sobre a importância da implantação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas, tendo em vista que elas passariam, a partir de então, a ser fortalecidas de uma autonomia conferida nos processos de institucionalização e nas tomadas de decisão coletivamente. Ainda neste sentido, concorda-se com a ideia de que o Conselho Escolar é um espaço de organização da escola, sendo um canal firme na contribuição da cidadania e do espaço onde está situado (BRASIL, 2004a).

Com base na produção do conhecimento sobre a temática, percebe-se a emergência de estudos acerca do Conselho Escolar, tanto em razão da sua representação do cotidiano escolar, como também do seu redimensionamento para promoção da gestão democrática, como possibilidade e ampliação da construção da democracia na sociedade brasileira. Esse entendimento representa, em última instância, os diferentes interesses dos sujeitos que fazem a instituição, sob múltiplos aspectos, promovendo, dessa forma, a materialização das políticas públicas no interior das escolas, bem como a ampliação do debate com as demais instâncias, diminuindo, assim, a distância entre o Estado e sociedade civil.

É importante perceber que a noção de Conselho Escolar ganhou força a partir da redemocratização do país, em um contexto marcado pela reabertura política, bandeiras de lutas sociais e o reestabelecimento de determinadas instituições democráticas, as quais foram silenciadas pelo regime militar. Vale salientar que a noção de conselho desenvolvida nesse contexto é diferente daquela surgida no contexto pós reforma e LDB. Deve-se esclarecer ainda que o efervescente processo de luta da sociedade civil parecia estar próximo do processo de democratização da sociedade.

Muito embora nosso tema não seja a gestão democrática em si, esse tema dialoga constantemente com a gestão da escola e com o Conselho Escolar. Portanto, diante de uma relação de proximidade e, muitas vezes, de complementaridade, é preciso compreender e analisar a gestão democrática na integração com as instâncias colegiadas, obviamente considerando suas particularidades e seu processo histórico.

Nessa ótica, este estudo manterá um profícuo diálogo com a gestão escolar democrática, no sentido de entender o conselho escolar como parte integrante desse modelo de gestão, aspectos estes, que percebidos durante a dissertação que, basicamente,

não deixa de falar em conselho em nenhum momento, sendo sua marca o diálogo recíproco entre gestão e Conselho Escolar.

Vale lembrar que a democratização da sociedade recebeu, no final da década 1970 e meados dos anos oitenta, novos contornos nas discussões e dimensões, as quais esbarraram na materialização de espaços de participação política e na defesa por uma sociedade menos autoritária e centralista. Desse modo, a década de oitenta tem sido considerada palco das discussões sob diferentes estudiosos, como Abranches (2006); Mendonça (2000); Hora (2007); Paro (2002), entre outros. Nesse sentido, o Conselho Escolar é visto como mecanismo integrante da escola e passa a influenciar nas estruturas organizativas até então vigentes na educação.

No que se refere às competências e atribuições do Conselho Escolar, destaca-se o debate acerca da função deliberativa, para a qual, conforme a literatura, se tem percebido a existência de um não consenso sobre a composição dos órgãos colegiados. Para Perini (2007), os Conselhos Escolares com função deliberativa passaram a existir após os anos 1980, com a abertura política. Mendonça (2000) e Antunes (2002), ao contrário de Perini, afirmam que os conselhos com função deliberativa, isto é, com o poder de decidir e deliberar, plantaram suas bases logo após as *diretas já*¹⁰, mas também sob a égide das conferências e debates em torno da educação, que são tratadas no decorrer do estudo.

Os estudos apontam que as últimas décadas do século XX foram épocas em que a educação brasileira vivenciou fortes mudanças, tanto no acesso - tendo praticamente alcançado a universalização do ensino (AZEVEDO, 2002) -, quanto na forma de organização da gestão da escola. Neste cenário, a implantação dos Conselhos Escolares como estratégia de gestão democrática e a qualidade da educação, aparece como mecanismo que possibilita a democratização da escola pública.

A inserção dos conselhos no ambiente escolar representou uma espécie de revolução no funcionamento da educação básica. Foi um momento em que os usuários e servidores da escola pública obtiveram conquistas. No entendimento de Paro (2001, p. 80), “[...] o Conselho de Escola deve servir, tanto para a explicitação de alguns conflitos, quanto para sua superação e encaminhamento de medidas negociadas”. Essa afirmação vem cada vez mais fortalecer a compreensão acerca da relevância do papel dos conselhos nas instituições educativas. Concorde-se, portanto com autor, quando aponta o conselho

¹⁰ Trata-se de movimento alçado pela a sociedade exigindo eleições diretas para presidente – 1983- 1984.

como lugar para práticas de negociações, sendo tais práticas momentos oportunos na construção de espaços democráticos na escola.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o contexto político em que o Conselho Escolar se insere na educação, visto, inclusive, com bastante receio por parte dos diretores, conforme descreve Paro (2001). Nesta dimensão, o autor argumenta que o Conselho escolar seria visto como espaço de intromissão, por permitir a participação dos diferentes segmentos nas relações da gestão escolar, o que levaria os diretores a acreditar que estariam perdendo o equilíbrio da escola. O autor irá ironizar essa postura, alertando que perder o poder, é, na verdade, perder aquilo que não se tem, quando se remete ao poder dos diretores.

Nesse contexto, a concepção de conselho defendida, carregava em seu cerne limitações, as quais esbarram em modelo de gestão burocrática. Portanto, a partir da institucionalização dos Conselhos Escolares, a gestão pautada na pessoa do diretor começou a ser visualizada não mais como ação única, mas com o envolvimento dos demais sujeitos que fazem parte da escola. Essa visão transmite a ideia de que Conselho escolar se torna elemento fundamental para se pensar os rumos da democracia escolar, uma vez que ele nasce justamente com objetivo de romper com a gestão burocrática e centralizadora, por meio da defesa da participação da sociedade nos processos decisórios.

Em relação às dificuldades da efetivação do conselho, parece estar claro que a ‘onda’ democratizante, tão propagada nas últimas décadas do século XX, não atingiu todos os espaços, nem muito menos fixou suas raízes na esfera da gestão democrática. Dito isto, não se pode deixar de reconhecer que nos últimos 25 anos o processo de institucionalização dos Conselhos Escolares, no sentido da democratização da escola pública, tenha construído um significativo avanço, muito embora se saiba que essa discussão ainda precisa avançar. Todavia, há muitos estudos sobre a gestão democrática, sobre os processos e princípios que nomeiam a democratização da gestão da escola, mas há imperante aí a ser visto, que é a reflexão sobre a questão da democracia no Brasil. A esse respeito é preciso levar em conta os diferentes espaços em que as pesquisas focaram nessa temática, até porque o campo de estudo sobre as pesquisas na área da educação é tardio e data da década de 1960. É também relevante a compreensão de como ela foi tratada em diferentes momentos na história do país.

Ampliando a compreensão dos processos democráticos, situou-se as discussões a partir de teóricos como Mendonça (2000), que aponta que o processo de democratização da

educação e da sociedade tem suas bases no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, ao mesmo tempo em que reconhecem que nem todos os Estados foram presentes no desencadeamento desse processo. Alguns perseguem as marcas da continuidade embasada no paradigma da gestão autoritária. Nesse sentido, o autor destaca que, à medida que as mudanças vão se dando no contexto político, elegendo-se representantes com posturas democráticas, melhores são as condições para que aconteça a implantação dos conselhos escolares como elemento da gestão democrática.

Diante da discussão que foi suscitada, não se deve esquecer que as questões advindas da estrutura política tanto influenciam as ações do conselho, no sentido de ampliar sua participação e consolidação, como também modificam no sentido contrário, isto é, criando estratégias latentes da participação. A última interpretação conduz a um exercício complexo, pois o problema da participação está para além das estruturas políticas mais amplas, mas encontram-se também sérios entraves no cotidiano da escola. A esse respeito, Luck (2008) afirma que as escolas, no contexto de suas atividades, apresentam uma participação que pouco agrega o verdadeiro sentido das ações, sendo vista, em determinados momentos, como falsa participação.

Essa perspectiva direciona para a reflexão de que hoje, na escola pública, há um discurso sobre participação na escola que vem se tornando clássico. Por outro lado, é necessário atentar para algumas variáveis, entre inúmeras existentes nesse campo. A primeira questão diz respeito à existência de participação na instituição sem o exercício de efetiva democracia. A segunda, por seu turno, está relacionada aos diferentes tipos de participação que ocorrem no contexto escolar e são vistas de forma generalizada, as quais pouco têm expressado a garantia de promoção de uma gestão democrática e de cidadania.

Por conseguinte, olhar o Conselho Escolar na ótica da participação é buscar conhecer as particularidades da escola e dos sistemas de ensinos, atentando para o a forma como estão sendo construídos os espaços de participação em que se instituem os conselhos. Entende-se, pois, que a concepção de Conselho Escolar é dinâmica e varia conforme o contexto vigente, não sendo possível pesquisar essa temática sobre um paradigma hermético, nem muito menos visualizando sua materialização centrada em decretos ou documentos oficiais.

Estudar o Conselho Escolar no viés da participação dos diferentes segmentos, exige, por certo, cautela nas ponderações, além do que ele não se enquadra em uma instância universal padronizada, haja vista que suas ações se dão em diferentes sentidos e

graus, conforme apontou Werle (2003). Portanto, uma das questões cruciais na discussão sobre o Conselho Escolar é a política do reconhecimento de que aqueles que integram as instâncias colegiadas têm práticas e comportamentos heterogêneos. Muitos estudos têm focado no campo da generalização, defendendo a ideia de um Conselho abalizado a partir dos dispositivos legais, sem ao menos buscar uma leitura ampliada sobre a temática. Diferente do que foi mostrado, o estudo que ora se revela defende uma concepção de Conselho pautada nas particularidades, mas dialogando com o coletivo em condições de igualdade.

Deve-se esclarecer que as discussões sobre o Conselho Escolar a partir dos anos 1990 assentam-se nas mudanças que vinham ocorrendo no país. Tal entendimento aponta para uma breve discussão sobre os fatores que influenciaram e ainda influenciam as mudanças no papel dos Conselhos Escolares. Muito embora essas mudanças venham ocorrendo numa esfera macro¹¹, não se descarta as influências na esfera micro¹². Essas questões podem ser decorrentes do processo de intensificação das transformações sociais e sua repercussão em todas as áreas, principalmente na educação, no que diz respeito ao acesso e permanência, quanto no processo de democratização.

Esta discussão aponta, portanto, para novas conjunturas nas relações sociais no final da última década, fatores que têm exigido indivíduos cada vez mais integrados com as transformações, sociais, políticas e culturais. Decerto, percebe-se a inserção de uma reorganização da dinâmica social no final dos anos 1990, a qual esteve ligada à reestruturação que o capitalismo assumiu no final do século XX e início do século XXI. Ressalta-se uma presença mais firme das agências internacionais no tocante às políticas educacionais no Brasil, fato que vem desde o final da Segunda Guerra Mundial. Essa condição de países tido como periféricos ou em desenvolvimento, impõe a sua dependência com relação a organizações de financiamentos, como Banco Mundial- BM e Fundo Monetário Internacional – FMI, conforme os estudos de Afonso (2001) e Akkari (2011).

Quanto à participação das agências Internacionais no tocante ao financiamento da educação em países em desenvolvimento, os teóricos apontam que atuam principalmente nas políticas educacionais como uma espécie de balizamento e imposição. Essa questão

¹¹ O conceito em destaque faz referência às mudanças políticas no contexto do Estado de forma mais ampla, bem como nas políticas educacionais.

¹² O conceito destacado faz menção ao contexto local, mais precisamente a escola, com destaque para as relações que acontecem no âmbito local.

torna-se real nas palavras de Akkari, quando afirma que [...] “alguns países em desenvolvimento encontravam-se incapazes de financiar suas políticas públicas, mediante as pressões exercidas sobre a gestão de finanças públicas pelo Banco Mundial e pelo FMI” (IBID, 2011, p. 31).

No caso do Brasil, esse novo ordenamento no campo econômico e político foi acompanhado de acordos com os bancos internacionais, os quais geraram um conjunto de mudanças, e um redimensionamento no campo econômico. Essa reforma do Estado foi influenciada pelos processos de globalização, transnacionalização do capitalismo e reestruturação produtiva, fatores citados nos estudos de Afonso (2001); Azevedo (2002); Cabral Neto et.al (2007); e Oliveira (2009; 2011).

O panorama em que se apresentava o país no final da década de 1990 trouxe, de certa maneira, grandes alterações nas relações institucionais, englobando também a reforma na educação, que provocou mudanças na organização da escola. Desenhadas no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, essas reformas reorientaram as relações de produção e construção de uma nova cultura. Alçadas no campo da política estatal, tais modificações contribuíram nas alterações de todos os demais setores, os quais têm ligação direta ou indireta com a educação, inclusive os Conselhos Escolares que, nesta conjuntura, necessitavam firmar suas bases.

No final dos anos 1990, nesse contexto marcado por várias mudanças, é que se pode localizar, então, o debate acerca do Conselho Escolar no Brasil, dentro de uma perspectiva em que os órgãos colegiados foram vistos como um dos elementos indispensáveis no campo de democratização da gestão e das decisões no espaço escolar, alterando as tomadas de decisão na escola.

É importante deixar claro que o Conselho Escolar pensado na transição da década de 1990 para a seguinte carrega uma expressão que reflete a conjuntura das políticas educacionais, servindo, de alguma forma, na reprodução dos interesses do Estado. Com isso, percebeu-se que anteriormente, na década 1980, os Conselhos Escolares estavam mais próximos dos anseios dos movimentos populares. Pode-se indagar, então, o seguinte: E o Estado, não intervia nas ações desses órgãos? A resposta é sim, porém com uma regulação bem menor do que a pensada nos anos noventa.

Retomando a discussão dos órgãos colegiados no final do século XX, há um eminente debate que aponta para a ampliação da participação dos Conselhos na escola. Nesse sentido, Abranches (2003) argumenta que os órgãos colegiados ingressaram na

busca por outros caminhos que contemplem uma nova gestão, em que todos participem de todos os processos que perfazem a organização da escola. A posição da autora se assemelha ao posicionamento defendido nesta dissertação sobre a concepção de Conselho Escolar. No entanto, a maior abertura para a participação da sociedade nas decisões, carrega em seu cerne uma concepção neoliberal, que aparece com a política de descentralização na gestão implantada, sobretudo quando o Estado passa a responsabilidade para as instâncias locais (AZEVEDO, 2006). Esse debate é também consubstanciado na constituinte, através do regime de colaboração¹³. No entanto, é preciso ressaltar que a suposta descentralização das responsabilidades ocorre apenas no tocante à implementação das políticas, mas sem que o poder decisório seja compartilhado com a população.

Cabe ressaltar que, a partir dos veículos legislativos, houve um maior respaldo na afirmação dos Conselhos Escolares. De modo que o debate em torno da temática passou a configurar outras dimensões, principalmente a partir da Constituição Federal de 1998¹⁴.

Segundo Bordignon (2004), com a Constituição de 1988, os conselhos passaram a assumir uma nova materialidade na sua constituição, representando, através da sociedade, a ação estatal na lógica da cidadania. É importante frisar aqui que os Conselhos Escolares não se distanciam dessa lógica. Nessa conjuntura, Oliveira (2011) é enfática quando afirma que as políticas educacionais pensadas nos anos noventa, principalmente com relação à educação, trazem em seu conjunto a responsabilização da implementação das políticas. Essa posição deixa evidente a existência de medidas descentralizadas no campo da educação. Conforme a autora, a descentralização vista no governo FHC apresenta-se, então, contraditória, porque estabelece estratégias que respaldam um paradigma de administração que aparenta trazer autonomia para os Estados, municípios e as escolas, mas pouco altera as relações de dominação.

Nesse cenário, os Conselhos Escolares passam a ser visualizados como instâncias “mediadoras” dos interesses sociais e das instâncias governamentais, em todos os aspectos, conforme aponta Luiz (2010). Por outro lado, tem-se percebido nas propostas dos governos uma forma de adaptar os conselhos numa dimensão da eficiência e controle social. Isso

¹³ Tratado no artigo 211, que diz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

¹⁴ Ver artigo 206, inciso VI. (IDEM, 1988).

leva a pensar na concepção tradicionalista que via o Conselho num viés de legitimador e conciliador do “poder público e a sociedade civil”.

Os debates em torno da Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9.394/96¹⁵ e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001¹⁶ possibilitam uma melhor visibilidade no processo de implementação da prática dos Conselhos Escolares no campo da educação básica. Esses dispositivos legais representam um arcabouço das diretrizes e asseguram uma ampliação dos Conselhos Escolares, inclusive o PNE de 2001, onde se legitima um prazo de dois anos para a universalização dos Conselhos escolares. Por outro lado, é preciso compreender que as mudanças que vêm ocorrendo no Conselho não podem ser visualizadas à margem do modelo econômico imperante no país, como demonstrado anteriormente.

Partindo de questões mais amplas, no que tange à inserção do Conselho Escolar nas práticas educativas, aponta-se as discussões teóricas pautadas em autores que desenvolveram estudos acerca dos Conselhos Escolares. Antunes (2002), por exemplo, reconhece o Conselho como elemento fundamental no processo de democratização. Entende, pois, a gestão como algo menos burocrático e mais participativo, mas também a vê como resultado de lutas num processo evolutivo.

Nesse mesmo raciocínio observa-se que, nas instituições onde o Conselho Escolar é atuante, as práticas de autoritarismo têm sido reduzidas. Em outras palavras, há uma maior abertura para os processos participativos da comunidade escolar e local no contexto da escola. Isso porque, segundo a autora, a participação no espaço do conselho é uma prática em que todos são ouvidos, o que pode, de alguma forma, trazer contribuição para pensar a gestão democrática da escola pública.

Por outro lado, na materialização das práticas dos conselhos, eles nem sempre promovem bases de efetivação da gestão democrática. Nessa perspectiva, Ciseki (2002) mostra que o Conselho Escolar, quando pautado numa dimensão consultiva, busca atuar apenas quando é consultado. Já quando são tomados como práticas deliberativas configuram um maior poder de decisão na gestão da escola. Entende-se, então, que o Conselho com função deliberativa corrobora para uma efetivação nos processos de democratização, bem como confere uma maior autonomia da escola. Diante disso, a autora afirma que os conselhos necessitam assumir uma concepção deliberativa, no intuito de

¹⁵ Artigo 3º e 14º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

¹⁶ PNE 1.3 – 16; 2.3 – 9; 3.3 – 13 do Plano Nacional de Educação.

ampliar as decisões no campo da escola. Pode-se dizer, portanto, que tais pressupostos traduzem maior avanço no campo da gestão democrática, como também possibilita que canais de participação sejam “consolidados”.

Dito isso, não se deve esquecer o fato de que o Conselho Escolar é tomado, na atualidade, por diversos olhares, tanto dos sujeitos que o compõem quanto dos que o estudam. No que tange à atuação do Conselho dentro dos espaços escolares, tem-se observado, a partir da literatura sobre o tema, um debate plural a seu respeito. Os estudos de Werle (2003) vêm demonstrado que, ademais de os Conselhos Escolares buscarem a melhoria e gratuidade do ensino e a inclusão e participação dos membros em igualdade política, ele é também um espaço da heterogeneidade e da pluralidade nas relações sociais. Nesse sentido, a discussão em torno do conselho ganha uma maior liberdade, pois recupera um debate muito importante na sociedade contemporânea, que é o tratamento da diversidade cultural, pensando o sujeito na sua heterogeneidade.

Ampliando essa questão, Luiz (2010) argumenta que não se pode pensar na democratização da escola pública sem a compreensão do discurso da diferença. Isso porque vivemos em um contexto em que as relações entre democracia e cultura estão perdendo sintonia, em decorrência do sistema capitalista, no qual há mais urgência no que compete às relações de mercado do que propriamente nas relações.

A perspectiva mencionada acima defende que os Conselhos Escolares precisam compreender os diferentes tipos de sujeitos e diversidades presentes ou que estão em torno da escola, trazendo para sua pauta o discurso da diversidade. A abertura de espaços que concretizem o debate acerca da diversidade na escola pode contribuir para combater a estigmatização e o preconceito que perpetuam as relações de poder na escola. Ademais, como descreve Werle e Andrade (2008), pode contribuir para melhoria da qualidade da aprendizagem, já que as práticas colegiadas e participativas representam um sentido primordial no caminho da melhoria e qualidade da educação pública.

Diante dessa questão, compreende-se que o Conselho Escolar, por representar os diferentes interesses dos que fazem a comunidade escolar e local, tem como propósito a democratização da escola pública e carrega em si a responsabilidade na qualificação de melhorias com ênfase na qualidade da participação e gestão da escola. Por suposto, não se pode falar em democratização da escola pública sem compreender o papel da educação na prática educativa. Nessa dimensão, a temática em discussão ganha relevância e vem ajudar a pensar que o Conselho Escolar nos dias atuais, além das suas inúmeras contribuições,

representa a grande possibilidade de melhoria na qualidade da educação e do ensino. Esse argumento ganha coerência na medida em que o Conselho Escolar atua na instituição, visando estabelecer o acompanhamento das práticas de ensino, no sentido de que estas não se deem dissociadas da realidade dos sujeitos.

É importante ressaltar que quando se pensa em práticas de aprendizagens, pensa-se, também, em suas formas de aplicação, aspecto emblemático e que põe em evidência o debate em torno da qualidade do ensino. É fato que a escola carrega, hoje, um enorme desafio de formar para cidadania. Mas como garantir essa formação se a escola, por um lado, precisa incessantemente atender os interesses da ideologia dominante? Sendo assim, as práticas de cidadania pensadas num contexto mais amplo, pouco correspondem aos interesses dos sujeitos em suas comunidades.

Reforçando a ideia ora posta, observa-se que o processo de globalização e a recontextualização do capitalismo, têm contribuído consideravelmente na construção de um modelo dominante e universal de sociedade, modelo este que, conforme se tem observado, é mais excludente, pois reina em suas bases o perfil de uma sociedade homogênea e igualitária.

Em relação a tal aspecto, a escola e o modelo do ensino vigente não podem ser pensados ausentes dessas práticas. Por outro lado, tem se buscado uma melhoria na qualidade do ensino, fato que vem sendo discutido tanto nos marcos legais quanto nas pesquisas que buscam ir além deles. Essa preocupação põe em relevo novas formas de pensar uma educação que dê visibilidade e lugar à diversidade humana. Nessa perspectiva, o papel do Conselho Escolar torna-se relevante, no sentido de discutir e debater a diversidade no contexto da escola pública, de modo que suas ações possam recuperar uma educação com negociadas formas de diálogo. Esse modelo de educação insere os sujeitos como detentores de culturas e carrega em seu conjunto um campo valorativo que qualifica uma formação para a cidadania. Diante desses aspectos, entende-se o conselho escolar como instância colegiada que melhor representa uma ponte entre a escola e a comunidade, podendo dialogar constantemente sobre a qualidade do ensino numa perspectiva pluralista, já que ela é entendida como forma de inclusão dos diferentes saberes que integram a dimensão humana. Essa posição funciona numa correlação de negociação entre os valores culturais inerentes a cada sujeito e a coletividade, sendo a escola umas das instituições especializadas para a promoção de uma educação dialógica.

Portanto, a compreensão do Conselho Escolar dentro dessa ótica procura promover ações articuladas e resolver problemas da instituição, como aqueles de ordem pedagógica, administrativa e financeira, possibilitando ainda a criação de espaços de discussões acerca das ações a serem desenvolvidas na escola, envolvendo o sujeito nas suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, concorda-se com Werle (2003), ao afirmar que os espaços e as relações que se estabelecem entre os indivíduos não podem ser compreendidas como prática homogênea e sim como ações heterogêneas, pois se assim se procede indubitavelmente segue-se no caminho de uma gestão democrática na escola pública.

Dito isso, é possível verificar que a atuação dos Conselhos Escolares nas instituições traz à tona não só o debate da gestão democrática, autonomia e participação, mas também a qualidade da educação pública. Aliás, o Conselho não pode ser explicado em sua plenitude, apenas olhando para o local, faz-se necessário estabelecer discussões além do plano micro, pois, num mundo em que o processo de globalização atingiu um elevado grau de integração e desintegração, não há sentido em querer compreender a ação dos órgãos colegiados limitando-se à instituição. Ao mesmo tempo, não se deve desconhecer suas ações no processo de organização e integração dos sujeitos na participação dos processos educativos.

Werle (2003) entende, portanto, que os Conselhos Escolares podem trabalhar no aprimoramento da compreensão e da qualidade de ensino na escola pública. Esse argumento reforça a concepção do conselho como forte mecanismo em defesa e desenvolvimento da escola democrática. Segundo Luiz (2010), o Conselho poderia atuar como mecanismo de controle social, além de instâncias “mediadoras” dos interesses sociais e das instâncias governamentais.

Diante do exposto, tem se observado que os próprios integrantes de órgãos colegiados, muitas vezes, não estão, de fato, dispostos à negociação, nem sequer colocam-se à disposição para fazer jus ao compromisso assumido. Essas afirmações, conforme Antunes (2002), estão constatadas no cotidiano da escola, nos discursos de muitas pessoas que observam a instituição de fora, nas práticas amadoristas sobre as relações e organização da escola, ou ainda no silenciamento dos segmentos que compõem a mesma e seu entorno, inclusive em relação ao Conselho. Há, dentro da escola e fora dela, um sentimento de desconfiança por parte de algumas pessoas para participarem do conselho, enquanto outras atribuem falta de tempo para participar ou mesmo “desinteresse”. Essas

questões estão circulando na comunidade escolar e local de tal forma que não é necessário nem as questionar para se ter essas respostas.

A discussão apresentada anteriormente requer bastante atenção, pois traz em seu conjunto análise mais profunda dessas ações. Por exemplo, o fato de um sujeito não querer participar de uma reunião, afirmando desinteresse, não implica que essa resposta seja a ideia final. Daí o sentido de se fazer pesquisas em que a reprodução dos discursos não se apresente como resposta fixa a determinado fato, mas, sobretudo, pleitear por um processo analítico sobre a realidade que se apresenta.

Assim, a atuação do Conselho escolar em determinada escola dependerá da cultura que aquela comunidade produz no tocante à participação, isto é, a imposição para a existência de um Conselho pode estar, de certa forma, relacionada com as práticas que os indivíduos produzem na relação com outros e com as instituições, no caso as instâncias colegiadas¹⁷. Suas ações estão ligadas às práticas do sistema da gestão governamental, o que implica perceber que elas variam de região para região, pois cada gestão atribui sentido a seu mandato (ABRANCHES, 2006). Isso não quer dizer que a gestão dos colegiados seja determinada exclusivamente pelas ações do Estado ou município.

A respeito das práticas dos Conselhos pode-se apontar duas possibilidades. Primeiramente, o sucesso de um Conselho Escolar pode estar relacionado com a maneira como a escola se articula e conduz seu grupo para momentos de discussões sobre os diversos assuntos relacionados ao seu desenvolvimento. Outra concepção parte das questões intrínsecas aos sujeitos, justamente nos condicionantes internos, em que entram em jogo os aspectos vivenciais, práticas participativas em espaços institucionais, como, por exemplo, na igreja, no clube, na família, entre outros. Essas possibilidades representariam, de certa forma, um maior dinamismo nas ações do Conselho dentro da escola.

Na percepção de Antunes (2002), quando o Conselho tem uma ação ativa na escola, muitos problemas são colocados na esteira da solução, abrindo espaço para participação e contribuindo para uma boa gestão. Essa autora afirma ainda que os órgãos colegiados podem criar condições de aprendizado para que os integrantes possam ter espaços e voz nas reuniões, ou mesmo para que outras pessoas da comunidade escolar e local compreendam as funções dos conselhos escolares, ampliando, assim, a possibilidade de

¹⁷ A expressão órgão colegiado, assume, nesta pesquisa, vertente ligada a instância colegiada no Conselho Escolar ou Conselhos Escolares, Conselho de escola.

maior participação de outros indivíduos. Nessa dimensão, Abranches (2006, p. 9) compreende:

a participação como um exercício democrático, por meio do qual aprendemos a eleger o poder, fiscalizar, desburocratizar e dividir responsabilidades, e que os vários canais dessa participação convergem para elaborar condições favoráveis de surgimento dos cidadãos e suas formas de organização.

A ideia levantada pela autora é de que as próprias instâncias colegiadas criem condições em que os atores envolvidos direta e indiretamente com o conselho possam dispor de embasamentos para pensar a própria ideia de cidadania. Dizendo de outra forma, se faz necessário que a escola promova momentos em que o exercício da participação, no sentido democrático, possibilite influenciar os processos de uma gestão democrática participativa, de modo que os espaços de participação sejam ocupados como instância de aprendizagem política.

Desse modo, pensar o lugar de atuação do conselho escolar nas instituições, sendo ele instituição instituinte¹⁸, é refletir como este órgão atribui sentido à democracia, respeitando a diversidade de pensamento. Por essa razão, teóricos como Abranches (2006); Antunes (2002) e Werle (2003) têm sido impulsionados a argumentar em seus estudos que o espaço do conselho escolar é, também, um momento de aprendizado da democracia. Para esses autores, as práticas de participação também são construídas no debate. Assim, a visão de conselho pautada nessa interpretação avança no sentido de que passa a veicular a ideia de um espaço de inclusão, porque considera a participação de todos, mas também um campo de acordo e negociações sob os diferentes pontos vista.

Ressalta-se que uma participação ativa, defendida aqui, dialoga com um Conselho tomado não apenas na dimensão consultiva e sim deliberativa, pois esta última atua tanto no sentido da definição de diretrizes, como na deliberação das mesmas. Para Antunes (2002), o Conselho deliberativo é tomando como um dos que garantem mais efetividade o exercício da democratização e autonomia da instituição educativa. O conceito de autonomia aqui se materializa como maneira de descentralizar o poder, tanto em nível de Estado quanto na gestão da escola. Nesse sentido, a autonomia dos órgãos colegiados na tomada de decisões, nas questões de implementação das políticas educacionais, ou mesmo

¹⁸ O conceito de instituinte, neste trabalho, busca se aproximar da visão de Lima (2013, p. 31), quando concebe que “[...] a gestão democrática não pode ser reduzida a dimensão instituída, ela sempre instituinte e instituída ao mesmo tempo”. Nessa perspectiva que pontua-se este conceito no decorrer da pesquisa.

a discussão e execução do projeto político pedagógico, constituem-se forte elemento das práticas de democratização da gestão escolar.

Para Werle (2003), o Conselho Escolar é visto como instituição composta por grupos heterogêneos entre si, porém, procuram dentro de um processo de articulação resolver os problemas da instituição, bem como promover o espaço de discussões acerca das ações a serem ali desenvolvidas. Contudo, deve ser percebido dentro de um pluralismo que media as relações entre os diversos sujeitos que fazem parte do colegiado. Para a autora, o conselho deve caminhar no sentido de corrigir problemas de ordens “pedagógicas, administrativas e financeiras”, bem como atuar como veículo público do controle e na construção dos interesses “da educação pública”.

Quando se fala em educação pública ou mesmo em qualidade da educação, muitas vezes, não se atenta para percebê-la dentro de um cenário que começa a ser pensado a partir do próprio local. Assim posto, Werle (2003) entende que os Conselhos Escolares podem trabalhar no aprimoramento da concepção de qualidade de ensino na escola pública. Essa concepção vê o conselho como forte mecanismo em defesa e desenvolvimento de uma escola democrática.

Abranches (2006) corrobora que o conselho escolar pode ser entendido como uma instância de decisões coletivas, objetivando o combate ao individualismo e à prática do grupismo. Ela afirma ainda que quando o Conselho é constituído por todos os indivíduos da comunidade escolar ele pode modificar progressivamente o caráter da gestão da escola e da educação, pois deverá interferir de forma positiva na qualidade do serviço oferecido pela instituição. Constituirá ainda como porta de entrada para se pensar a construção de uma cidadania política, a qual ultrapassa os poderes outorgados pela democracia representativa e segue no caminho de uma democracia direta e participativa.

Em relação aos dois posicionamentos acerca dos modelos de democracia, convida-se Bobbio (2000), o qual pontua que, desde Rousseau, passando pelos séculos das revoluções¹⁹, pleiteou-se sair de uma democracia representativa para uma direta. O autor dispõe de diversas formas para mostrar o primeiro modelo de democracia e uma delas esteve justamente na própria ideia de democracia representativa, atentando para o princípio

¹⁹ Os séculos XIX e XX foram considerados, por muitos teóricos, as épocas das evoluções, como bem destacou Hobsbawm (2010) em sua obra “A era das revoluções”.

de que nem sempre os termos dispõem, na sua constituição, dos mesmos interesses. Nesse caso, as atribuições legitimadas em tal aspecto acabam sendo relativizadas. Por essa razão, a discussão sobre o Conselho Escolar, enquanto princípio da gestão democrática, perpassa pela conjuntura de que não se pode afirmar a constatação de uma democracia instituída e sim uma em processo de institucionalização em constante dinamismo, a qual pode ser compreendida como jogo de negociações e acordos estabelecidos nas arenas de interesses.

O segundo modelo de democracia é discutido pelo autor como uma proposta que, à primeira vista, causou espanto, pois ele, ao considerar que “participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes” (BOBBIO, 2000, p.42), pondera a impossibilidade do estabelecimento da democracia direta nas sociedades ditas modernas. Em sua obra, o autor pauta, sob o signo de Rousseau, que a busca por uma democracia total pode contribuir para formas de democracia totalitária.

A partir dessas discussões acerca das duas formas de conceber a democracia, Bobbio chega à conclusão de que nem a democracia representativa, nem a democracia direta traduzem em torno de si propostas efetivas. Esse entendimento recompõe a ideia de que nenhum sistema pode ser visto em sua suficiência ou totalidade.

Dessa forma, ao resgatar a compreensão sobre os diferentes sentidos que permeiam a democracia, traz-se esse diálogo com os Conselhos Escolares, uma vez que ele é visto como um mecanismo de gestão democrática. Ao pensar a atuação do Conselho na Escola, constantemente remete-se à construção de espaços democráticos, em que os sujeitos participem coletivamente das decisões na instituição. Sendo assim, a perspectiva apresentada por Noberto Bobbio não pode ausentar-se em hipótese alguma das discussões sobre o Conselho escolar na busca pela gestão democrática. Considera-se aqui uma proposição democrática como mecanismo sem forma definida a priori, que encontra um construto processual.

Diante do que foi pontuado sobre o Conselho Escolar, se reconhece a necessidade da existência de um diálogo plural no que tange a esse órgão, principalmente quando se entende a participação ativa dos sujeitos nos processos de decisões deliberativas, não como definição estabelecida, mas como construção em que se refaz e aprimora a todo momento.

Assim, visando ampliar o diálogo em relação ao processo democratização da escola pública, é discutido no tópico seguinte a gestão democrática e Conselho Escolar, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, centrando no contexto que possibilitou o surgimento dessa lei com foco na ampliação da constituição dos Conselhos Escolares.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONSELHO ESCOLAR A PARTIR DA LDB N. 9.394/96

A gestão democrática surgiu como eixo temático de forte envergadura no processo de democratização da educação da escola pública, em decorrência dos movimentos reivindicatórios que ocorreram após a década de oitenta, principalmente em relação aos movimentos sociais dos profissionais da educação em torno dos processos de democratização. Ao observar a história da educação brasileira, verificou-se que a luta pelo direito à educação pública vem sendo empunhada desde o manifesto dos pioneiros da educação nova²⁰, tendo, após a década de oitenta, representado amplas conquistas.

Entre as “conquistas” celebradas pelos diferentes grupos da sociedade civil está a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF, que dispõe de forma legítima um conjunto de direitos que antes não eram respeitados, embora muitos já fossem discutidos, como é o caso da gestão democrática. Assim, a CF, em seu artigo 206, inciso VI, dispõe a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A legitimidade do princípio de gestão democrática outorgada pela constituição e ampliada pela LDB n. 9.394/96, trouxe à tona a possibilidade do exercício de práticas democráticas no contexto da educação. Assim, antes de estudar algumas dimensões das constituintes, contextualizou-se pontos prementes no percurso da gestão democrática.

De início, é importante dizer que o processo em que se deu a busca pela gestão democrática tem sido estudado basicamente a partir de duas perspectivas: a primeira se pautava no entendimento de uma gestão burocrática ou mesmo modelo de administração²¹ pautado no controle do produto final, o lucro, que, durante um grande período na história, esteve presente. Esta ideia de gestão buscava atender os interesses do mercado e uma relação com a racionalidade econômica, a eficiência e eficácia na prestação dos serviços públicos.

Prevalece, segundo Mendonça (2000), um modelo de administração com gerência científica, nos quais as unidades de ensino assumem o papel gerencialista, visto, sobretudo

²⁰ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, que defendia uma educação pública, gratuita e laica e tinha como finalidade oferecer diretrizes de uma nova política nacional de educação.

²¹ As expressões de gestão, administração e organização adentram o campo da educação após anos oitenta e são estudadas por diferentes teóricos, além de apresentarem aspectos variados, conforme o contexto em que aparecem.

como fábricas. Na visão de Libâneo (2013), essa concepção é assegurada em uma realidade objetiva e neutra, em que os pressupostos de eficiência e eficácia ganham espaço. Dessa forma, há uma maior valorização da estrutura organizacional com definições precisas, com pequena participação dos sujeitos.

A segunda dimensão discute a perspectiva de gestão democrática e aparece como uma forma de romper com o modelo de gestão burocrática e tecnicista. Ela está pautada no redimensionamento do quadro político após os anos oitenta, bem como em uma espécie de crise nas teorias modernas de administração, não sendo capaz de responder às demandas do final do século XX.

Ressalta-se ainda que a gestão com um perfil de administração técnica, pragmática, que assumiu condicionantes de neutralidade, começa a entrar em crise nas últimas décadas do século XX. Essa crise pode ser entendida em virtude da luta da sociedade civil na busca por novos espaços, bem como forma da descentralização do poder, mas também dos intelectuais em torno dos estudos das teorias da administração.

Para Libâneo (2013), a concepção sociocrítica congrega um sistema que agrupa pessoas e grupos, numa perspectiva intencional, abarcando as ações socioculturais e políticas. Essa concepção vai de encontro às teses defendidas na concepção anterior. Portanto, a gestão pautada no modelo sociocrítico defende que a gestão democrática esteja pautada nas tomadas de decisões, onde estas aconteçam coletivamente. Sob esse ponto de vista, Paro (2002) afirma que a gestão democrática representa um norte, principalmente no campo das relações que envolvem administração em um país, especialmente como nosso, com marcas autoritárias. Para este autor, a prática da gestão escolar no seu cotidiano seria um meio de articulação para se contrapor as ações autoritárias manifestadas a partir do espaço restrito, mas sob enfoque ampliado para sociedade.

Além disso, a ideologia desenvolvida na concepção de gestão democrática prioriza as ações da sociedade no sentido da democratização da escola, e uma delas são os espaços obtidos em conferências e congressos, os quais foram cruciais para a legitimidade da gestão. Diante dessas questões, constata-se duas nuances que reivindicavam a gestão democrática, de um lado a sociedade civil e do outro os sistemas superiores. No sentido de fundamentar tais posições, Andrade (2011, p. 298-299) afirma que:

De um lado, as elaborações dos setores progressistas da sociedade, que compreendem a gestão democrática como um rompimento com o modelo autoritário em que sejam sujeitos da ação. De outro, a posição

manifestada nas políticas oficiais, que também se intitula “democrática”, mas cujo ponto de divergência se aprofunda no conteúdo latente dessa posição e no exercício da prática que permeia a escola pública [...].

Diante do que foi apresentado, percebe-se a existência de dois discursos que permeavam a política de gestão democrática da escola pública. O primeiro era propagado pelos setores que propunham o fim do paradigma centralizador ou autoritário. Já o segundo era permeado pelo contorno das políticas oficiais, embora postulasse os preceitos de práticas democráticas, que traziam em seu contexto um discurso que, em larga medida, sustentava as bases de uma política ainda centralizadora.

Não obstante, como já mencionado em parágrafo anterior, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo de uma gestão democrática têm fortes influências tanto das conferências nacionais quanto internacionais, sendo exemplos destas últimas a Conferência Mundial da Educação para Todos e Organização das Nações para Educação a Ciência e Cultura (UNESCO). Em relação às conferências destacadas, é importante esclarecer que influenciaram bastante nas mudanças da educação brasileira. Nessa perspectiva, Abranches (2006, p.32) argumenta que:

A participação de representantes brasileiros na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, teve como consequência direta a elaboração de um documento que definiu metas e princípios da educação básica do país para o período de 1993/2003.

Em relação à produção do documento, tem em seu arcabouço a construção de princípios que nortearam a educação, reconhecendo a conferência como um espaço em que as ações educacionais no campo do ensino integrassem não só o processo de democratização da educação, como também “da ampliação do acesso à educação, da ampliação de recursos com objetivo da melhoria da qualidade de ensino” (IBID, 2006, p. 34).

Ampliando esse debate, Mendonça (2000) destaca a importância das Conferências Brasileira de Educação (CBE), que passaram a ser vistas como forte elemento no campo da democratização da educação. Sobre isso, o autor revela que a IV CBE de 1986 em Goiânia, também conhecida como a Carta de Goiânia, repercutiu grande efeito sócio-político. Essa conferência, segundo o autor, realçou um quadro já bastante promissor em relação ao

processo democratização da educação, como também ajudou na condução de percurso a ser tomado pelos legisladores na Constituição Federal de 1988.

Por outro lado, é sabido que a luta pela democratização da educação do ensino foi se dando na medida em que vem sendo construído os processos eleitorais para governos estaduais. Partindo desse entendimento, a Carta de Goiânia já traz em seu arcabouço a responsabilização pela educação na pauta do governo. Imbricado a esse processo, o autor elenca a participação da sociedade civil no tocante às eleições diretas, dimensão que merece atenção, porque se tem nas ruas milhões de pessoas exigindo sua participação que antes fora suprimida.

Assim, as eleições diretas exerceram força na estrutura da sociedade civil, o que impulsionou um novo momento, salientando que as mudanças nesse contexto trouxeram modificações na organização da educação. Nessa conjuntura cabe perceber que as discussões em torno dos órgãos colegiados não aparecem com tanta evidência, tanto é que na produção do conhecimento no período entre a Constituição Federal de 1988 e a LDB não se constatou estudos a nível de produção científica acerca dos conselhos escolares, embora sua existência seja anterior a esse momento. Essas constatações foram possíveis em virtude de uma pesquisa no Banco de teses e dissertações da CAPES, em que se pode constatar, no período da busca, a ausência de registros de pesquisas neste portal.

Assim, a criação dos dispositivos legais representou não só os caminhos para materialização da gestão democrática, como também abriu espaços para a emergência do debate no âmbito das universidades. Dessa forma, percebe-se, a partir da literatura, que a gestão democrática do ensino público passa a ter um espaço a partir das reformas educacionais que se afirmaram nas assembleias constituintes, as quais foram encampadas pela luta dos educadores, no sentido de garantirem melhores conquistas para a educação.

Neste aspecto, os sindicatos e as associações científicas após os anos 80 foram muito significativos na promoção da redemocratização do país. Sobre isso, Mendonça (2000) destaca a relevância das entidades organizacionais na discussão sobre a gestão democrática, políticas públicas e qualidade do ensino público, dentre elas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Educação (ANDE). Essas entidades atuaram no campo da produção científica, que o autor referenciado chama de primeiro vetor.

Uma outra perspectiva de organização da educação foi sentida no processo de luta sindical articulado com entidades da localidade e seu entorno – tendo a “Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Associação Nacional de Educação (ANDES) como instituições que estiveram na luta em defesa da educação.

A luta das entidades estudadas acima se tornou fundamental para a conquista da constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a promulgação da LDB, que traz para escola pública a possibilidade de uma gestão democrática no ensino público. Trata-se de uma possibilidade porque, mesmo com sua conquista, essas leis não garantem a gestão democrática.

Depois de muito estudar o assunto, Oliveira (2015) chegou à conclusão de que há uma disparidade no que é propagado nos documentos oficiais, incluindo aí leis, decreto, regimentos e a realidade vivenciada no contexto da escola. Isso reforça, cada vez mais, o entendimento de que, mesmo existindo instâncias colegiadas ou Conselho Escolar, não quer dizer que a haja gestão democrática.

Em relação ao debate proclamado após promulgação da Constituição de 1988, emerge o princípio de gestão democrática no ensino público na forma da lei, a qual representava novas possibilidades para se pensar a democratização da escola pública. Embora a Constituição represente um avanço, legitimando um elemento fulcral para pensar as ações democráticas na escola, ela pouco alterou as práticas participativas. Estas últimas foram ganhando espaço a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei - nº 9.394/96, o que, em larga medida, impulsionou os Conselhos Escolares em instâncias, as quais começaram, em tese, a dispor de amplo espaço nas ações que prescrevem a democratização da escola pública.

Deve-se ressaltar que o modelo de gestão democrática contido nos dispositivos legais assumiu uma posição primordial no redimensionamento do papel dos Conselhos Escolares nas instituições de ensino. Nesse sentido, a LDB n. 9.394/96, em seu artigo 14, define dois pontos que legitimam e dão lugar aos órgãos colegiados nos sistemas de ensinos, quais sejam:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

É importante destacar que, apesar da Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, enunciar “a gestão democrática do ensino público, na forma de lei”, ela não representa, na sua materialidade, muitos avanços. Portanto, foi somente com a LDB, que se deu uma maior abertura no processo de democratização da escola pública. Os incisos I e II, do artigo 14 e artigo 15 desse documento, confirmam dimensões que acentuam e favorecem a implantação dos mecanismos de gestão democrática. As discussões nesse sentido são evidenciadas no Caderno 1 do PNFCE, quando afirma que:

Os Conselhos Escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das comunidades escolar e local (LDB, art. 14). Sua atribuição É deliberar, nos casos de sua competência, e aconselhar os dirigentes, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola. O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito (BRASIL, 2004, p, 36-37).

Ao analisar a proposição elencada no discurso oficial, fica clara a ideia de que a implantação dos Conselhos pensada a partir da LDB constitui estratégia para democratizar a gestão, possibilitando que ocorra a participação da comunidade nos espaços colegiados. De fato, a autonomia dos conselhos ainda não está consolidada, mas precisa ser construída, para, finalmente, se constituir como instância deliberativa.

Retomando as discussões sobre LDB, observa-se que ela apresenta entre suas ações um processo de descentralização de poder nas políticas educacionais, favorecendo uma maior autonomia nas escolas e demais sistemas de ensino. Conforme revela em seu artigo 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 (BRASIL, 1996).

Diante das atribuições postergadas na Lei, evidencia-se uma perspectiva que introduz de forma clara o processo de descentralização, principalmente quando legitima espaços para os sistemas se responsabilizarem pela educação. A questão da descentralização aparece novamente, em seu art. 8, quando é abordado o regime de

colaboração, dando autonomia aos Estados e municípios. Por outro lado, tem sido preocupação de estudiosos das políticas educacionais a dimensão que o conceito de descentralização vem assumindo, alguns, inclusive, têm alertado para além do que representa o processo descentralização, apresentando que

A defesa da descentralização pauta-se no entendimento de que é, preferencialmente, no âmbito local que é possível promover a gestão da escola e do processo educacional para a produção de melhores resultados. No entanto, torna-se necessário reconhecer que a descentralização, na área da educação, tem sido utilizada não apenas como estratégia de democratização, mas, sobretudo, como mecanismo para propiciar a melhoria na gestão de processos e recursos [...] (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 752).

A partir do que foi mencionado pelos autores, percebe-se o quanto se faz necessário o debate em torno dos conceitos que constroem a gestão democrática. No caso da descentralização, foi visualizada em dois planos, sendo o primeiro traduzido no plano original e o segundo revestido de estratégias a partir do discurso oficial. Essa compreensão leva a pensar que, tanto os conceitos que fazem mediação com gestão democrática, como o de autonomia, participação, descentralização quanto às instituições criadas para democratizar a gestão, incluindo ainda os dos Conselhos Escolares, podem estar sendo influenciados por uma política que não condiciona democratização, mas que apenas reforça interesses de uma política estatal.

Ampliando as questões em torno da gestão democrática na ótica dos veículos normativos, Gracindo (1997) reconhece o valor da lei para o contexto da gestão democrática da escola pública, ao mesmo tempo em que realça dilemas entre quantidade x qualidade, público x privado, entre outras questões. Do mesmo modo, Paro (2001), em uma de suas pesquisas, faz uma análise de alguns artigos da LDB e considera pelo menos seis pontos, a partir do seu estudo, que introduzem as discussões no rol da gestão democrática, entre eles: as normas para gestão democrática da escola; condições de trabalho na escola; autonomia da escola; participação da comunidade na gestão escolar; a formação profissional dos dirigentes; e a escolha dos dirigentes (PARO, 2001). Todos os aspectos destacados pelo o autor apontam brechas que podem inviabilizar a gestão escolar democrática.

Seguindo essa compreensão, Oliveira e Adrião (2001) vêm chamando atenção para os limites pautados na legislação que, em vez de ampliar a participação da comunidade,

apenas reafirma “[...] o que já vem ocorrendo na maioria das escolas públicas do país” (p. 55). Vale ressaltar que algumas pesquisas vêm revelando que a existência de leis não é garantia de efetivação de um conselho escolar.

Mesmo concordando com as questões supracitadas, atenta-se para o fato de que, com a promulgação da LDB 9394/96, vem se promovendo uma certa horizontalidade que possibilita pensar a participação da comunidade na gestão da escola, no sentido de convivência coletiva. Tal compreensão acerca desse dispositivo é percebida como um mecanismo que influenciou positivamente a gestão democrática do ensino, que, por sua vez, impulsionou a criação de Conselhos Escolares nas unidades de ensino, como mostrado anteriormente. Esse órgão, em sua concreta efetivação, representou amplo avanço na democratização e organização da escola pública em seus diferentes aspectos.

Cabe destacar que uma efetiva atuação dos Conselhos Escolares na instituição não se dá sem a participação da comunidade escolar e local. Nesse sentido, diversos teóricos têm estudado a participação da comunidade na escola, entre eles Paro (2002); Mendonça (2000); Gohn (2011); Libâneo (2013); Luck (2008). Embora se reconheça os percalços enfrentados no que tange à participação da sociedade civil no contexto escolar, compreende-se que a participação ativa da comunidade ainda é o melhor caminho para se promover a gestão escolar democrática e lutar em prol de uma autonomia em relação aos interesses dominantes outorgados na esfera estatal.

2.3 MUDANÇAS E CONCEPÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO CONSELHO ESCOLAR

A primeira década do século XXI foi marcada por muitas transformações em todas as áreas, principalmente no campo da educação, com foco nas políticas educacionais. A partir de 2003, houve uma cobertura maior no sentido de ampliar a democratização da educação, processo esse já iniciado nas décadas anteriores. Percebe-se, então, que algumas transformações tiveram adesão na estruturação de um novo modelo de governança no país.

Ao discutir sobre esse cenário, Azevedo (2006, p. 98) revela a “adoção de princípios da democratização e da descentralização das políticas públicas”, como princípios na agenda governamental. Nesse sentido, foram implementadas diversas políticas sociais, principalmente aquelas destinadas à população vulnerável, possibilitando redimensionamento na sociedade. Nessa perspectiva, Oliveira (2009) afirma que essas

políticas têm sido realizadas a partir de acordos e parcerias entre diferentes instâncias da esfera estatal, muitas delas com uma relação direta com os cidadãos.

No âmbito da educação, o modelo de gestão que se instalou no governo Lula, autointitulado democrático-popular, vem construindo uma gestão assentada em acordos e negociações com os municípios e as escolas, que, muitas vezes, se dão sem participação estatal, fato que corrobora para uma nova visão de gestão do governo federal, conforme descreve Oliveira (2009). Essa perspectiva revela uma certa desconexão entre o regime de colaboração já apontado na Constituição Federal de 1988, que previa uma integração entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração. Em tais circunstâncias, cabe lembrar que o regime de colaboração foi também expresso na Lei nº 9.394/96, ainda no governo de Fernando Henrique, mas foi somente no governo Lula que ele apareceu com mais evidência no contexto da descentralização das ações, bem como na materialização das políticas locais, seja no campo social ou educacional.

Em relação às políticas educacionais dentro do governo em questão, percebe-se sua execução, como argumentou Oliveira (2011), principalmente no primeiro mandato do governo Lula, com práticas quase sempre conservadoras e mantenedoras do *status quo*. Assim, observa-se que o processo de mudança e ruptura tão publicizado em proposta de governo pouco saiu da agenda governamental, embora a bandeira de luta dessa gestão procurasse defender um projeto societário mais próximo da sociedade civil, que possibilitasse uma melhoria das camadas populares. Por outro lado, a ampliação da conquista de direitos sociais ou mesmo de novos espaços nas estruturas governamentais para assegurá-los não esteve isenta de conotações contraditórias.

Verifica-se, pois, conforme revela a literatura, um debate muito efervescente no contexto das políticas educacionais no governo Lula. E nessa dimensão se desencadeia uma eminente ampliação de ação no sentido da democratização da gestão da educação. Azevedo (2011) destaca, com relação a isso, alguns programas que estiveram na agenda da política educacional, como: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME, Pro-Conselho e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), entre outros. Entre os programas destacados, que visam, sobretudo, promover a ampliação da gestão democrática, destaca-se o último programa para este estudo.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares²² nasceu dentro do panorama desenhado anteriormente, postulando-se, na pauta do governo federal, como uma política de democratização da gestão da educação, principalmente no campo da educação básica. Essa perspectiva, que aponta para uma política, se justifica em razão do caráter das ações que são oferecidas para a efetivação de uma gestão democrática. Portanto, deve-se lembrar que na composição do programa esteve presente em diversos órgãos, tais como:

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (BRASIL, 2004, p. 9-10).

Conforme referenciado, a presença de organismos nacionais e internacionais vinculando apoio ao programa, no sentido de fomentar tanto o debate sobre o conselho escolar quanto o estabelecimento do regime de colaboração nos sistemas de ensino, foram canais essenciais na sua implantação. Nessa perspectiva, Aguiar (2008, p. 133) revela que “simultaneamente, a SEB/MEC buscou consultoria de especialistas na área de gestão da educação nas universidades brasileiras para colaborar com a arquitetura e operacionalização do programa”. Sob essa ótica, destaca-se que os principais eixos pontuados no PNFCE, são, justamente, o debate em torno da implantação e o fortalecimento dos conselhos escolares na construção de uma gestão democrática.

Sendo assim, cabe relembra a discussão do Conselho Escolar como princípio de gestão democrática vinculada ao desejo de consolidá-la e efetivá-la, conforme já destacado na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei nº 9.394/96, como também na Lei 10.172/2001, que sancionou o Plano Nacional de Educação de 2001. Esse se constitui, portanto, um processo crescente, conforme tem se observado nas leituras sobre a produção acadêmica que vem sendo pesquisada. Outrossim, é perceptível, no campo das pesquisas, uma maior visibilidade no tocante à produção do conhecimento no contexto dos órgãos colegiados, pautada no princípio de gestão democrática.

²² Criado em 2004 pelo Ministério da Educação – MEC, mediante a Portaria Ministerial nº. 2.896/2004. O objetivo é fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. Atualmente, este programa já conta com um material pedagógico composto de 13 cadernos.

Dito isto, alerta-se para a emergência da criação de espaços que possam promover a gestão democrática no ensino público, uma vez que é por meio deles que se pode pensar na construção de uma cidadania em que os sujeitos a tenham não como dádiva, mas como processo de luta e conquistas, estando ela, por sua vez, em constante dinamismo. Vale ressaltar que os conflitos e contradições também fazem parte do processo de construção da democracia, a qual incide na formação de uma cidadania como processo.

Desse modo, o surgimento do PNFCE na visão do fortalecimento dos conselhos e a implantação dos mesmos nas escolas, segue, também, a distribuição de materiais didáticos que convergem na confecção e remanejamento dos cadernos organizados pelo Ministério da Educação e parcerias. Diante disso, as ações decorrentes do programa estiveram voltadas à criação de cursos de formação continuada e presencial para um público específico, no caso “dirigentes e técnicos das secretárias municipais e estaduais de educação”, abrangendo os conselheiros e gestores, conforme atesta o caderno introdutório (BRASIL, 2004). A esse respeito, Aguiar (2008, p. 141) destaca a premência de aspectos relevantes, principalmente quando a SEB/MEC traz para o cerne a atualização na “temática da gestão democrática e a participação efetiva dos gestores das escolas e conselheiros escolares os processos de formação”.

A produção do material disposto nos doze cadernos²³ subtendia a promoção de espaços nas estruturas dos colegiados para ampliar, discutir, refletir, compreender e propor novos rumos para fortalecimento dos conselhos nas unidades de ensino. Costurando essa questão, a elaboração de material, conforme apresentado no caderno 1, confirma a ideia de que o programa não vincula apenas um paradigma que o MEC determina para democratização dos sistemas de ensino, “mas, representa uma contribuição no debate e aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação” (BRASIL, 2004, p.10).

Muitos estudiosos estiveram presentes nas discussões e elaboração do material contido nos cadernos, entre eles destacamos: Lauro Carlos Wittmann; Luiz Fernandes

²³ Caderno 1- Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania; Caderno 2- Conselho Escolar e a aprendizagem na escola; Caderno 3- Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; Caderno 4- Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; Caderno 5- Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor; Caderno 6 – Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação; Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil; Caderno 8 – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação; Caderno 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo; Caderno 10 – Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social; Caderno 11 - Conselho Escolar e Direitos Humanos e Caderno 12 - Conselho Escolar e sua organização em fórum.

Dourado; Márcia Ângela da Silva Aguiar; Regina Vinhaes Gracindo; Genuíno Bordignon, entre outros. Esses intelectuais difundiram, em grande medida, a concepção de conselho visualizado na produção dos cadernos.

Dessa forma, a discussão em torno do Conselho Escolar na primeira década do Século XXI, numa leitura preliminar, fornece dimensões significativas na construção da democracia brasileira. Sobre isso, pontua-se que discussões em torno do PNFCE possibilitaram a necessidade de uma efetivação de ações que materializassem a sua implantação nas escolas públicas como um todo. O referido programa tem a finalidade de mobilizar o fortalecimento dos Conselhos Escolares, uma vez que, mesmo nas escolas onde ele existe como instituição, carrega em sua estrutura muitas contradições, as de atribuições e funcionamento, que, por sua vez, são um ponto muito estudado dentro composição do Conselho e também nas condições dos espaços dispostos na própria instituição para o desenvolvimento de suas ações.

Por conseguinte, quando se analisa as proposições, propostas e objetivos do programa, olhando principalmente do ângulo da produção do material didático, a afirmação tende a ganhar maior impulso, dada a relevância do conteúdo capaz de subsidiar o conhecimento e fortalecimento dos mesmos (PORTO, 2014). No entanto, este trabalho ora apresentado tece uma breve análise sobre a proposta do programa, tendo em vista as propostas oficiais no campo das políticas de gestão democrática.

Diante disso, ressalta-se que a produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar numa dimensão analítica pouco tem sido pesquisada, e quando é analisado valoriza-se mais a forma do que o conteúdo. Ao emitir tal afirmação, não se está, em hipótese, alguma desconhecendo a questão da forma, até porque a questão da forma na perspectiva sociológica, como demonstrou Mafesolli (2007), tem um caráter de formar que é diferente de formal. Por esse aspecto, a forma que tem se encontrado nas discussões do Conselho Escolar conduzem, em certa medida, o último entendimento.

Ao analisar a concepção do PNFCE, encontrou-se uma situação muito peculiar arrolada no desenvolvimento dos cursos de formação já citados. Essa situação diz respeito à limitação na cobertura e abrangência do curso, que, segundo o primeiro caderno²⁴, apresenta uma especificidade que restringe o acesso ao curso de formação, quando diz que a capacitação atenderá os técnicos, gestores e os conselheiros, muito embora objetive capacitar os cursistas a serem multiplicadores do aprendizado nas instituições de origem.

²⁴ Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.

Mesmo assim, a política do programa que se propõe a promover a democratização termina por restringir um direito público, que é a participação de diferentes sujeitos no processo de formação e preparação para a atuação nos Conselhos Escolares.

Em relação à perspectiva acima, surgiu o seguinte questionamento: como possibilitar a participação dos diferentes sujeitos na gestão democrática da escola pública se no próprio posicionamento do PNFCE as formações nascem com limitações específicas? Este questionamento, embora não seja respondido neste trabalho, ajuda a compreender a existência de contradições na política de ampliação da gestão democrática, instituída pelo governo federal a partir de 2004.

Nesse contexto, o Conselho passa a ser visto como elemento fundamental para se pensar as políticas de gestão democrática, uma vez que a necessidade de gestão democrática com foco na participação já era pauta das três décadas anteriores, tendo, a partir dos veículos normativos, um lugar de afirmação.

Destaca-se nesse momento os anseios por uma nova política, por meio da qual se pudesse construir o controle nas políticas públicas. É importante apontar nesse processo a discussão em torno dos conceitos de descentralização²⁵ e centralização, a partir dos quais ocorreria “uma redefinição entre o papel do Estado e a sociedade” (ABRANCHES, 2006, p. 12). Nesse sentido, as mudanças ocorridas a partir do redimensionamento das atribuições do Estado perpassam a década de noventa e perduram nas primeiras décadas do século XXI.

Portanto, ao estudar o PNFCE como proposta de ampliação da gestão democrática, a partir dos conselhos escolares, é preciso percebê-lo não só como uma política que visa atender aos objetivos do programa e seu desdobramento no campo educacional, mas, sobretudo, para compreender os interesses que estão nos bastidores dessa política muito pouco discutida nas pesquisas que tratam dessa temática.

Os estudos de Aguiar (2008); Azevedo (2006); Gracindo (1997); Luiz (2010), entre outros teóricos, têm lançado um olhar mais voltado para os pontos positivos que o programa visa proporcionar do que mesmo pontuado uma análise mais sistematizada sobre seu conteúdo. Como se sabe, as políticas educacionais criadas pelo Estado sempre produzem e são reprodutoras de interesses inerentes a quem as elabora. Essa compreensão

²⁵ O conceito de descentralização no âmbito das políticas governamentais carrega diferentes significados, tanto ele pode atuar no sentido de transferências de poderes das instâncias governamentais para os demais setores, chegando até as esferas locais, como também representa uma inversão, ou seja, a saída do poder do braço estatal assumindo a sociedade civil (ABRANCHES, 2006); (AZEVEDO, 2002).

leva a pensar o conselho escolar não mais vinculado a uma produção hegemônica e universal, como transparece nos veículos normativos.

Diante das circunstâncias apresentadas, pode-se afirmar que há pelo menos três linhas de pensamento que compõem a concepção de Conselho Escolar existente na atualidade. A primeira é a concepção expressa pelos documentos oficiais, que procuram, em larga medida, promover o processo de democratização da educação sobre orientação de um modelo estatal; a segunda concepção busca o processo de democratização de educação, porém distante dos órgãos oficiais, encampando uma ideologia que visa não reproduzir os interesses da classe dominante. E a terceira concepção é concebida pelos sujeitos que fazem o Conselho Escolar no campo local. Assim, antes de assumir qualquer posicionamento acerca dessas concepções, deve-se esclarecer que, ao discorrer sobre elas, pretende-se trazer um discurso que se aproxime de uma imparcialidade, mesmo sabendo que ela caminha no plano utópico. Ademais, quando se trata das análises, assume-se uma visão comprometida com a ética, até porque não se tem a pretensão de apresentar juízo de valor sobre os fatos, e sim de analisá-los. Segue, pois, uma pequena explanação sobre cada concepção.

A primeira delas começou a ser difundida com mais precisão a partir da LDB n. 9.394/96, do Plano Nacional Educação de 2001 e, posteriormente, do Programa de Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Apoiada nos documentos oficiais, ela reproduz uma ideologia que carrega em si a proposta do Estado, propagada através dos cursos ofertados de formação e no que tange à produção de conhecimento que toma como base esses dispositivos. Dentro dessas discussões, quando se estuda o PNFCE, deve-se deixar claro, dentro de suas ações, que, de um lado ele visa, mesmo que distante, estabelecer uma articulação local ou aproximação da escola e comunidade, e de outro fomenta a ideia de que as instâncias colegiadas tenham autonomia e participação no contexto local. Tal perspectiva remonta novamente à presença da descentralização, que se dá justamente nesse processo de desconcentrar as ações vinculadas a instâncias superiores para outras instâncias locais.

As questões apresentadas em torno dessa concepção trazem à tona a discussão introduzida pelos teóricos Abranches (2006); Andrade (2011); Akkari (2011); Azevedo (2011); Ciseki (1997); e Cabral Neto (2011), os quais argumentam que os conceitos de mecanismo de gestão democrática, participação, autonomia e descentralização, assumem posturas diferentes quando conduzidos dentro das políticas educacionais, ou seja, conforme

a reforma do Estado e a reforma educativa, todas fundamentadas num processo de reestruturação da máquina estatal. Nesse sentido, os autores argumentam que, dentro do processo de mudanças, os conceitos ora vistos perdem, de certo modo, a dimensão democratizadora, passando a servir e atender aos anseios do Estado. Então, quando se percebe uma maior atenção do Estado na proposta do processo de democratização da educação, deve-se atentar para a existência de uma certa contradição que polariza sua proposta. Dito isto, ao estudar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares é preciso levar em conta as questões ora mencionadas.

Cabe destacar, também, que o surgimento dos dispositivos legais no contexto da educação, principalmente no que tange aos processos de democratização da educação, são influenciados pelas transformações que vinham acontecendo em outros países. Conforme os estudos na área de políticas e gestão da educação, as políticas educacionais quase sempre estiveram sob influências das agências internacionais. No caso brasileiro, pode-se perceber que as reformas no campo da educação ocorridas na década de 1990 receberam influência do modelo neoliberal, um modelo econômico pautado nos sistemas de mercado, visando princípios de eficiência, eficácia e flexibilização.

Essas questões apontam para o exposto na LDB, no PNE e no PNFCE, uma vez que ambos são desdobramentos de ações vinculadas à ampliação de medidas para descentralização da educação. Ressalta-se, ainda, que os conceitos que fundamentam a gestão democrática sofrem influência tanto das políticas educacionais quanto da ação dos sujeitos na utilização dos conceitos. Nessa direção, salienta-se que os conselhos escolares ainda têm um longo caminho para o seu fortalecimento e consolidação.

A segunda concepção, na qual se percebe a produção do conhecimento sobre o conselho escolar, é traçada a partir da visão dos teóricos que estudam o tema, estando eles ou não vinculados às universidades. Werle (2003); Abranches (2006); Antunes (2002); Paro (2001, 2002) apresentam, por exemplo, no contexto de produção da temática, uma visão de conselho escolar apoiada nos mesmos pressupostos pensados no processo de democratização do país na década de 80. A ideia de conselho escolar aqui é traduzida não como processo de verticalização, em que o estudo partiria dos veículos normativos, mas visa, sobretudo, se construir a partir da base. Neste caso, fala-se dos órgãos colegiados pensados a partir de sua comunidade, que lutam pelos anseios da escola e sua comunidade. Além desses teóricos, muitos outros defendem essa concepção de conselho.

Cabe esclarecer que mesmo a literatura enfatizando essa posição ela continua utilizando os discursos normativos, sendo que o foco das interpretações atribuídas a eles passam a ser vistas como suporte, passando de um processo de reprodução hegemônica para uma avaliação dos interesses embutidos nos discursos. A prova é que muitas pesquisas, conforme aponta Oliveira (2015), revelam que a existência de leis, por si só, não garante atuação do conselho escolar nem tampouco a gestão democrática. No entanto, cabe considerar a importância dos marcos legais para garantir a existência dos conselhos, haja vista que a oficialização destes nos dispositivos legais é resultado de luta de vários setores organizados da sociedade civil, e deve ser considerado como uma conquista. O fato da existência ser uma possibilidade e não garantia de atuação, apenas demonstra o quanto necessário é a contínua luta nos espaços locais para seu fortalecimento.

A terceira concepção de conselho escolar é apresentada de forma breve, em virtude da sua construção está nas relações estabelecidas com a comunidade, podendo perceber muita proximidade entre ambas. Nessa concepção está a ideia do conselho escolar enquanto instituição local da escola e dos sistemas de ensino. Assim, remete-se à compreensão dos postulados que estes sujeitos têm sobre a ideia de conselho. Para tanto, tomou-se como apoio os estudos de Abranches (2006), que destaca a atuação dos sujeitos a partir da comunidade. Isso faz lembrar que o entendimento que estes sujeitos têm sobre as instâncias não serão os mesmos difundidos na primeira e segunda concepção, embora existam os elementos basilares que fomentam a escola democrática.

Ao se discutir neste tópico as três concepções de Conselho Escolar, compreende-se que, apesar de não se ter estabelecido um marco temporal em que elas estão situadas, verificou-se que em alguns momentos estão em ascensão e em outros vão perdendo espaço. Sendo assim, a primeira concepção pode ser percebida no final dos anos 1970, com o aparecimento do Conselho Escolar vinculado ao campo educacional, em que a dimensão a ele atribuída está na base do processo de redemocratização do país, no contexto das lutas da sociedade civil e na defesa de espaços e direitos. Consequentemente, entende-se que a qualificação que atesta um axioma nesta dimensão não tem a figura do Estado, neste momento, como força legitimadora e sim os movimentos de cunho popular e o engajamento da luta social em grande ascensão. Em tais circunstâncias, nota-se que a concepção ora em discussão perdura desde o processo de introdução dos conselhos escolares até os dias atuais.

A Segunda concepção de Conselho Escolar aparece no final dos anos 80, a partir da promulgação de dispositivos legais, como Constituição Federal de 1988, a LDB Lei nº 9.394/96, O PNE, Lei 10.172/2001 e PNFCE, na Portaria Ministerial nº. 2.896/2004. Mesmo assim, a presença do Estado não deixa de aparecer na concepção anterior, porém em menor destaque.

A terceira concepção de Conselho Escolar surgiu, também, no início dos 80, com o processo de democratização da sociedade, até chegar ao contexto atual. É uma concepção que tem, na raiz, a construção do local, ou seja, a perspectiva dos sujeitos, os discursos dos sujeitos em relação ao Conselho e às ações na escola.

A discussão em torno dessa concepção abrange o Conselho Escolar no processo de democratização, ao mesmo tempo em que se pontua que essa posição não está arraigada nos veículos oficiais, nem tampouco no discurso homogeneizador. Essa concepção introduz práticas que embalam a ação dos sujeitos locais na década de 1980, sendo que, no final dos anos 80, ela parece entrar em estado de desaceleração, iniciando, a partir de 2004, com políticas de gestão democrática. Essa visão fica clara quando se faz uma leitura mais ampla dos processos de participação da sociedade civil em tal contexto.

Por outro lado, nota-se que, apesar das políticas de gestão democrática e a ampliação dos conselhos escolares, os instrumentos, os princípios, os mecanismos que orientam os processos de gestão democráticos, aparecem, de certa forma, distanciados de suas reais funções. Entre esses princípios pode-se estar citando: *autonomia, participação e descentralização*.

Apesar de sua conotação na materialização da gestão democrática, esses princípios vêm sendo cooptados a partir das políticas educacionais, com sentido contraditório. A *participação*, por exemplo, se aproxima de uma participação decretada conforme pontuaram Demo (2011) e Lima (1998). A autonomia aparece, neste contexto, muitas vezes, como autonomia decretada, conforme atesta Barroso (1996). A *descentralização*, por sua vez, é percebida também como mecanismo que promove a desconcentração, recentralização ou um deslocamento do centro do centro, como apontam Cabral Neto e Castro (2011); Azevedo (2006); Akkari (2011); Abranches (2006); Ciseki (1997), quando fazem uma leitura desses conceitos no contexto das políticas de gestão democrática, tomada a partir das políticas educacionais. O debate em torno desses princípios é oportuno porque localiza as diferentes facetas que mascaram a produção dos sentidos nos processos de democratização da educação no Brasil.

Ampliando as discussões no tocante às interferências oriundas das políticas educacionais, as quais serviram, em larga medida, para aumentar o processo de burocratização estatal, buscou-se respaldo em Conti, Luiz e Riscal (2013), quando afirmam que:

Apesar das diferentes esferas da administração pública alardearem a necessidade de democratização e de gestão democrática da escola, nunca se observou um processo tão completo de burocratização de suas atividades, no que diz respeito à determinação curricular e ao elevado grau de controle e formalização, expressos pelos constantes regulamentos, relatórios e indicadores. São múltiplos os dispositivos de controle que visam, sem dúvida, reduzir o grau de liberdade local por meio de uma uniformização, homogeneização e padronização dos processos educativos. Professores, gestores e funcionários reclamam constantemente da quantidade de relatórios e planilhas a serem preenchidas (p. 283).

Esse extrato traduz que a prática do Conselho Escolar materializado dentro do cenário descrito passa a reproduzir majoritariamente os preceitos de um modelo burocrático. Desse modo, a concepção de Conselho Escolar com viés democrático, isto é, com mais iniciativa da comunidade e participação dos diferentes segmentos, se encontra comprometida. Esse fato parece cada vez mais claro em vista dos avanços e recuos nas práticas conselhistas, que se encontram vinculados ao modelo político econômico vigente.

As três concepções, apesar de perpassarem todo o contexto descrito, apresentam momentos de avanços, cooptação e recuos, dependendo do modelo político e econômico reinante em cada época. Tanto é que Mendonça (2000) vai dizer que o processo de democratização que se inicia nos 80 não atinge todos os Estados, em virtude de que alguns espaços estariam vivenciando um sistema de governo autoritário. Sob tais aspectos, cabe destacar que as concepções vivenciaram e vivenciam práticas, ao invés de democratizarem e atuarem no sentido contrário a esse processo. Nesse contexto, portanto, é que se pode pensar a materialização do Conselho Escolar como mecanismo da gestão democrática da escola pública.

3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E ANÁLISE DO TEMA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL

A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir (BACHELARD, 1996).

A produção do conhecimento na atualidade tem sido um grande desafio para se pensar o futuro de uma sociedade, já que se vive um contexto de grandes discussões, sendo estas incitadas na transição do século XX para o século XXI. Neste último, assistiu-se mudanças que vêm colocando em debate a formação e a construção do conhecimento na atualidade, intensificando a passagem da sociedade da informação para o conhecimento. Contudo, não é preocupação deste estudo analisar a produção do conhecimento nas diferentes áreas e sim em um foco específico na área da educação, com destaque para o Conselho Escolar.

Fazendo uma pequena digressão sobre produção do conhecimento em educação, constata-se um maior interesse nas pesquisas a partir do surgimento do primeiro curso de Pós-graduação *stricto sensu* em educação, na PUC-RJ, em meados da década de 1960 (ANDRÉ, 2006). Segundo a autora, mesmo reconhecendo outras formas de produção do conhecimento de forma isolada por parte de professores, o crescimento da produção científica vem se acentuar, de fato, com a Pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, é oportuno destacar que a produção do conhecimento em educação vivencia um crescimento muito acentuado logo após as décadas de 1980 e 1990, quando se nota uma diversificação dos temas e também a existência de uma complexidade nas temáticas. Somado a isso, tem-se o aumento dos recursos humanos e a inserção dos grupos de pesquisas. Neste contexto, começam a ganhar espaços os estudos numa perspectiva qualitativa, possibilitando outros caminhos para se pensar a produção de conhecimento no Brasil. Destacam-se também mudanças na relação sujeito-objeto, em decorrência da crise do paradigma dominante. Desse modo, vivencia-se no campo da produção científica, novos métodos e técnicas, os quais apontam formas heterogêneas de interpretação dos fenômenos. Essa perspectiva se confirma a partir dos estudos de André (2006), quando argumenta que nos últimos vinte anos as pesquisas em educação não apenas cresceram, mas diversificaram suas temáticas e problemas, trazendo novos referenciais para o campo das abordagens metodológicas no âmbito da produção científica.

Diante desse quadro, a reflexão sobre a produção do conhecimento em educação a partir de temas específicos, como é o caso do Conselho Escolar, se coloca aqui como grande desafio, já que os estudos que procuram compreender a produção acadêmica ainda representam um campo árduo.

Sánchez Gamboa (1998), em sua obra *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*, apresenta um estudo crucial para se pensar a produção do conhecimento na área da educação, pois mostra caminhos em que os estudos de teses e dissertações em educação vêm sendo desenvolvidos, sobretudo no que tange à análise desse tipo de produção. Destarte, percebe-se que há uma crescente preocupação de estudos procurando mapear e discutir como a produção do conhecimento em educação vem se desenvolvendo. A obra citada acima, composta por 7 capítulos, analisa a produção científica pautando-se no modelo de análise investigativa da própria investigação em educação, perpassando pelos pressupostos epistemológicos, abordagens metodológicas e explorando o processo de construção do objeto. Desse modo, o panorama apresentado na obra deste autor suscita diferentes olhares para se refletir sobre a produção do conhecimento em educação, ideia essa que vêm auxiliando nos estudos sobre a produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar a partir da produção acadêmica.

Diante das conotações apresentadas sobre a produção do conhecimento, em especial a que perfaz o campo da educação, com ênfase no Conselho Escolar, o foco agora volta-se para uma análise da produção do conhecimento a partir de quadros e categorias temáticas desenvolvidas no estudo exploratório realizado nas Teses e Dissertações que discutem o Conselho Escolar, selecionadas para este estudo.

No tópico a seguir, são analisadas, portanto, as diferentes concepções de Conselho Escolar a partir dos trabalhos mapeados, usando-se, para isso, alguns quadros.

3.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE O CONSELHO ESCOLAR A PARTIR DOS TRABALHOS

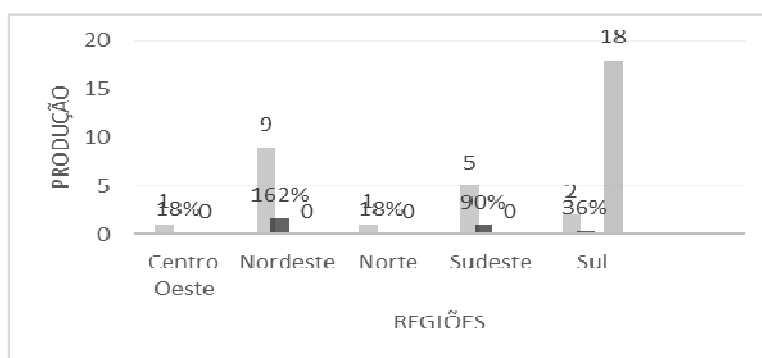
Os Conselhos Escolares são um espaço de relações de poder, que depende predominantemente do capital cultural dos representantes eleitos pela comunidade escolar e de como eles se relacionam entre si, com os problemas da escola e onde ocorrem as aprendizagens vivenciais de democracia e participação (WERLE, 2003, p.12).

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola (BRASIL, 2004, p. 34).

A concepção de Conselho Escolar tem sido apresentada em diferentes perspectivas, seja na fala dos teóricos que discutem o Conselho ou mesmo através dos documentos oficiais. As duas citações acima revelam concepções diferenciadas sobre Conselho Escolar, as quais permitem afirmar, ainda que a priori, a inexistência de um viés único sobre a definição desse tema. Com base nessa visão, analisou-se as concepções sobre o Conselho Escolar a partir da produção acadêmica em educação originária das diferentes regiões do país.

Para a composição deste capítulo, trabalhou-se com um *corpus empírico* de 18 trabalhos, entre Teses e Dissertações que versam sobre a concepção de Conselho Escolar, constantes no Banco CAPES (BDT). Esses trabalhos pertencem a diferentes Programas de Pós-Graduações das distintas regiões brasileiras, sendo esta sua distribuição: a) a região Centro Oeste = 1; b) a região Nordeste = 9; c) região Norte = 1; d) região Sudeste = 5; e) região Sul = 2. No gráfico abaixo, demonstra-se a representação percentual por trabalhos nas respectivas regiões.

Gráfico 3 - Produção acadêmica por regiões



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A partir da leitura do gráfico, percebe-se que há uma concentração da produção acadêmica que versa sobre o Conselho Escolar em algumas regiões, enquanto em outras essa concentração diminui de forma considerável. Esses dados fornecem um breve

panorama de como se encontra a produção acadêmica sobre a temática no Brasil, dentro do recorte delimitado para este estudo.

Desse modo, na realização de um estudo sobre os trabalhos mapeados, pode-se considerar, de forma hipotética, que a oscilação em termo de produção de uma região para outra pode ter influência de diversos fenômenos que incidem diretamente na produção do conhecimento sobre a temática em pauta.

Vale ressaltar que o estudo da produção acadêmica se mostra relevante em um país como o Brasil, que apresenta um contexto histórico marcado pelas desigualdades socioeconômicas que perduram desde o período colonial, se instalando fortemente no contexto atual. Salienta-se, ainda, que tais fatores são evidenciados na área da educação, a qual carrega profundas marcas em sua consolidação em nosso país. Todavia, é preciso lembrar, aqui, que a educação em condições de ensino superior somente aparece no Brasil em meados do século XX. Igualmente, as pesquisas em educação, com um maior aprofundamento, iniciam na segunda metade do mesmo século, sendo concentradas em algumas regiões²⁶ do país, como é o caso do Sudeste e Sul. Em outras regiões elas também se desenvolveram, porém a passos lentos, como é o caso do Nordeste, Centro oeste e Norte.

Diante desse panorama, quando se pensa o processo de análise, o olhar sobre a produção do conhecimento nas regiões, necessário se faz conviver com tais fatores, porém, em hipótese alguma, as análises deverão se pautar na defesa de uma região em detrimento de outras. Até porque, mesmo considerando as disparidades existentes em cada região, no tocante à produção, existem critérios normativos que cada agência de fomento (CAPES e CNPQ) propõe no tocante à qualidade da produção científica, independente do lugar em que está situado o Programa de Pós-Graduação que realiza a pesquisa.

Conforme o mapeamento aqui realizado, percebeu-se que a produção do conhecimento envolve diferentes variáveis, desde o processo histórico, escolha do objeto, até seu processo de interpretações, consubstanciando uma tese sobre um problema. Entre as variáveis é possível citar: a definição do objeto, o lugar do objeto, as condições de

²⁶ Conferir o trabalho de Joyce Wassen – “A Produção Científica de um Programa de Pós-Graduação em Educação: um estudo sobre a FURB” - publicado em 2007.

produções²⁷, as formas de análises (tratamentos dos dados), a metodologia empregada e as correntes de pensamentos que sustentam as teses desenvolvidas, dentre outras.

Retomando a leitura da produção acadêmica evidenciada no gráfico, nota-se que as regiões Nordeste e Sudeste têm apresentado um considerado número de pesquisas, enquanto que nas demais regiões se verifica um reduzido percentual de pesquisas. Esses dados possibilitam levantar algumas ponderações com base na compreensão sobre os fatores que podem influenciar nas pesquisas. Mas, antes de assumir qualquer posicionamento, é preciso entender que as pesquisas sobre um determinado tema têm a ver com os interesses dos pesquisadores sobre eles, em dado momento, filiando-se a uma de linha pesquisa. Neste momento, entra em cena as questões institucionais, que não se distanciam dos enfoques políticos, sociais e econômicos, mas também se traduzem como tema de repercussão no campo social, que procura apresentar caminhos sobre seu desenvolvimento na perspectiva de contribuir e ampliar o conhecimento em uma área. No caso dos Conselhos Escolares, dentro deste panorama, têm se consubstanciado em uma temática crescente dentro e fora dos Programas de Pós-Graduação no país.

Essas questões ora introduzidas são pertinentes neste espaço, porque possibilitam pensar as diferentes nuances que estão no plano de fundo da produção acadêmica, ao mesmo tempo em que evidenciam o debate sobre condições de produções de uma temática.

Nesse sentido, quando se direciona o olhar para o Gráfico 1, pode-se pensar que as pesquisas desenvolvidas dentro dos Programas de Pós-Graduação em educação, com foco no Conselho Escolar, nas regiões Nordeste e Sudeste, entre 2006 a 2014, têm encontrado um espaço favorável no que tange ao debate da temática. Mas, essa afirmação é apenas uma prematura hipótese, pois, como citado anteriormente, existem diversos fatores que podem influenciar a produção do conhecimento. Assim, questiona-se o seguinte: Por que as regiões Norte, Centro Oeste e Sul, dentro do recorte temporal estabelecido, não apresentaram um percentual de pesquisas próximos das demais regiões?

A resposta para essa indagação com base apenas na causa da diminuição da produção, relacionando os fatores já citados anteriormente, traz o perigo de cometer-se erros cruciais, dada sua complexidade. Por isso, esse não se constitui o foco da pesquisa neste momento. Entretanto, o fato de se introduzir pistas de debates acerca da produção

²⁷ Tomou-se como base os estudos Sanchez Gamboa (1987; 2001), que ajudam a compreender as diferentes nuances que compõem o contexto da produção científica na área da educação.

acadêmica nas regiões é oportuno, porque apresenta ao leitor possibilidade de pensar que a análise da produção do conhecimento de uma temática perpassa por diferentes fatores.

A partir da leitura gráfica, pode-se, então, afirmar que a discussão sobre o Conselho Escolar no Brasil, conforme primeira análise, não é uniforme, e parece ganhar mais evidência em determinados polos que em outros. Esse ponto parece preocupar, porque o estudo procura, de certa forma, recuperar o debate sobre os processos de democratização da escola pública no país, tendo como eixo o Conselho Escolar. Todavia, é tão necessária quanto urgente essa discussão em um país com dimensão continental que apresenta grandes assimetrias regionais em relação às desigualdades no campo da produção científica. Não obstante, pare se discutir a produção do conhecimento em educação é necessário considerar os debates que permeiam o contexto da produção científica.

Assim posto, buscou-se ampliar a discussão acerca da produção do conhecimento baseado na produção acadêmica, com vistas a analisar a concepção de Conselho Escolar nos trabalhos mapeados, as quais foram organizadas em quadros, a partir das respectivas regiões.

Quadro 5 - Concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da Região Centro Oeste

CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR
A concepção de Conselho Escolar de caráter participativo que favoreça a melhoria da educação é algo desafiador e dinâmico, na medida em que se propõe o seu fortalecimento para a melhoria dos índices de repetência, evasão e analfabetismo (DIAS, 2011, p. 29).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O primeiro trabalho destacado demonstra, conforme o Quadro 5, a concepção de Conselho Escolar adotando a participação como possibilidade da melhoria no âmbito da educação, por isso foca nos índices de repetência, evasão e analfabetismo. A discussão desenvolvida nessa ótica representa um campo de possibilidade para os estudos na área do Conselho Escolar, na medida em que permite ampliar as discussões em torno da gestão democrática. Tal posicionamento, visto a partir de Ciseki (1997), quando diz que a gestão democrática na escola pública deve priorizar a parte de gerenciamento, possibilita a melhoria na qualidade da educação.

Nesse sentido, a concepção de Conselho Escolar que o trabalho apresentou, introduz uma discussão nos aspectos referenciados, o que viabiliza, a partir da leitura, uma

reflexão desses elementos no âmbito das pesquisas. As análises permitiram ainda perceber uma maior aproximação no debate do Conselho Escolar, que tem como norte a gestão democrática. Essa concepção vem sendo estudada por muitos teóricos, com destaque para os estudos de Conti, Luiz e Riscal (2013), que afirmam, em um estudo sobre a gestão democrática em nosso país, que o conselho escolar é um dos principais canais da gestão democrática.

Na verdade, a visão dos autores citados revela a existência de uma discussão que toma o conselho escolar como único elemento da gestão democrática, por isso carece de pontos para se pensar outras formas de olhar a gestão democrática. Nesse sentido, é preciso olhar o processo de democratização da escola pública em diferentes dimensões, bem como deixar claro que ele não se dá apenas em um paradigma.

Cabe discutir, porquanto, que os pressupostos que integram a atuação do Conselho Escolar devem romper com paradigmas determinantes para dar conta da escola como um todo e não como parte isolada. Nesse sentido, concorda-se com Werle (2003) e Luiz (2010), quando apresentam em seus estudos o Conselho Escolar como espaço da heterogeneidade, complexidade e diversidade. Assim, a concepção de conselho pensada nessa dimensão se coloca numa perspectiva essencial no âmbito da democratização da educação.

Diante dos aspectos analisados no trabalho de Dias (2011), sobre a concepção de Conselho Escolar, deve-se pontuar que, embora ela mostre outros horizontes na discussão da temática enfatizada, como os índices de repetência, evasão e analfabetismo, estes ainda não são discutidos em maior profundidade, o que exige uma reflexão. É importante ressaltar que a dissertação analisada tomou como base teórica os estudos de Mônica Abranches; Ângela Aguiar; Genuíno Bordignon na construção do debate sobre o Conselho Escolar.

Quadro 6 - Concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da Região Nordeste

CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR
Os Conselhos Escolares têm representado um espaço de autonomia e participação, sendo estes princípios orientadores da gestão democrática da escola, especialmente quando se consubstancia enquanto alternativa de combate a estruturas autoritárias (AGUIAR, 2009, p. 34-35).
O Conselho Escolar é apresentado neste texto como núcleo de participação popular sobre as decisões que definem os rumos da escola pública. Ainda é visto como núcleo formado pela representação das pessoas que vivem na comunidade, através de segmentos (PEREIRA, 2009, p. 7).

Conselho Escolar, como uma vertente da gestão democrático-participativa, representa uma importante estratégia de democratização do ensino público. Para tanto, se faz necessária sua articulação com a gestão da escola, com o projeto político e outros mecanismos de suporte a gestão (LELIS, 2010, p. 54-55).
Entendemos que o colegiado se constitui em um mecanismo imprescindível para a solidificação do processo de participação, sobretudo por esses organismos estarem em consonância com as leis [...] (LIMA, 2011, p. 65). [...] Compreendemos que há no Conselho Escolar um elemento que contrapõe-se às atitudes individualistas e centralizadoras e podemos apontar esse elemento como o princípio do pluralismo que oportuniza a integração de todos no espaço do colegiado (p.69).
O Conselho Escolar se situa como uma das instâncias que podem contribuir para viabilizar a democratização da gestão escolar e insere como um instrumento de efetivação dos princípios democráticos de participação e autonomia da comunidade, bem como pode participar do acompanhamento das ações da escola propostas no projeto político-pedagógico (CAMPOS, 2011, p. 89). [...] lugar onde o poder disciplinar produz saber que é aceito e praticado por todos os membros da instituição, numa relação hierárquica de vigilância de controle (p. 89).
Conselho Escolar é visto enquanto mecanismo de democratização da educação em seus limites e possibilidades, tendo por base trabalhos de autores que se dedicam a estudos de temáticas integrantes do fenômeno da democracia [...] (MENDES NETA, 2013, p. 17).
Conselhos Escolares apresentam-se como uma das possibilidades de promover a interação entre a comunidade escolar e local, bem como permitir a democratização das decisões no interior da escola pública (MORAIS, 2012, p. 69).
O Conselho Escolar se caracteriza como um fórum privilegiado para articular, conjuntamente com outras estratégias, proposta de políticas públicas na área de educação que venha contribuir com o resgate da cidadania da nossa gente (ASSIS, 2007, p. 45).
O Conselho Escolar constitui-se como instrumento político dentro da escola, através do qual, se percebe um horizonte de possibilidades para o fortalecimento da gestão democrática da escola pública (CAVALCANTE, 2014, P. 35). [...] o Conselho Escolar como instrumento político de participação e debates na gestão da escola, capaz de favorecer a construção desse processo de horizontalidade de forças, a partir da comunidade (p.114).

Fonte: Elaborado pelo o pesquisador.

No quadro 6, encontra-se um conjunto de nove (09) trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação da Região Nordeste, a partir dos quais procurou-se compreender a concepção de Conselho Escolar. A dissertação de Lelis (2010), construída na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e a de Pereira (2009), da Universidade Federal de Sergipe-UFS, ambas na Região Nordeste, integram os estudos sobre o Conselho Escolar a partir da categoria de *participação*. Embora elas discutam a questão do conselho adotando o princípio da *participação* como estratégia da gestão democrática, com foco na qualidade da escola, prescrevem caminhos e direções diferentes, conforme foi observado na leitura dos trabalhos.

Já o trabalho de Pereira (2009) defende a concepção de Conselho Escolar tomando como base a participação popular, ou seja, para ele, o conselho é o lugar que fomenta esse tipo participação e o espaço pelo qual se definem os rumos da escola pública. Em tal circunstância, percebeu-se que a compreensão de conselho Escolar tomada neste estudo não se firma meramente no entendimento da gestão da escola, fato que insere outra

perspectiva no debate, que é o estudo da comunidade. Embora seja um campo de pesquisa ainda jovem, a dimensão que envolve os estudos da comunidade representa um espaço privilegiado para entender as múltiplas relações que os indivíduos em sua comunidade estabelecem com as instituições e com os demais sujeitos.

É importante lembrar que o princípio envolvendo a participação da comunidade aparece também nos marcos legais, sob forma de legislação e decretos, condicionando, em algumas vezes, a prática legitimadora. Isso reitera a necessidade de um conselho pautado nos anseios da comunidade.

Por outro lado, os estudos de Paro (2002) vêm ajudando a compreender que a participação da comunidade não pode ser materializada pelo discurso consensual de que a comunidade não participa. Segundo ele, as pesquisas têm evidenciado uma versão divergente nesse aspecto, acrescentando que a ausência da participação pode ser ocasionada por diferentes fatores que obscurecem as ações dos sujeitos.

Portanto, quando Pereira (2009) destaca que o Conselho Escolar deve ir além da gestão da escola, aproxima a discussão de uma outra perspectiva para pensar o Conselho Escolar, deixando de lado apenas o âmbito da gestão e atribuindo um sentido mais amplo. Nesse contexto, os estudos da comunidade tornam-se fundamentais na produção do conhecimento nessa área, embora se reconheça seus limites.

O trabalho analisado se pautou em Ângela Antunes Ciseki e Flavia Obino Werle, que também discutem a perspectiva de valorização da comunidade. Tais autores são considerados pertinentes para a discussão que vem se fazendo no âmbito do Conselho Escolar.

Já o trabalho de Lelis (2010), concebe o Conselho Escolar como um dos espaços que orienta a gestão democrático-participativa, principalmente quando defende que tal postura leva a compreender que a instância em discussão não é único espaço que legitima esse modelo de gestão. Essa postura, quando analisada num viés analítico, tende a ultrapassar o plano superficial, que afirma apenas o que a realidade concreta mostra.

Nesse sentido, quando a autora destaca em seu estudo que o conselho é concebido como uma vertente da gestão democrático-participativa, torna-se evidente que a participação ultrapassa os diferentes adjetivos que a qualifica, como retratam (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1998). Embora essa concepção não apareça ampliada no trabalho da Lelis, no sentido de aprofundar a discussão da participação, não impede que se possa estabelecer aqui uma reflexão. Logo, a gestão democrática participativa referenciada

em alguns estudos (LIBÂNEO, 2013; LUCK, 2008), e em algumas pesquisas já concluídas como as de Aguiar (2009) e Lima (2011) credenciam a gestão democrática participativa como mecanismo de ampliação, dimensão que parece oportuna para viabilizar os Conselhos Escolares. Nesse entendimento, o estudo do conselho sobre a perspectiva da participação aponta avanços tanto do ponto de vista da epistemologia, que diz respeito à produção de concepção, quanto do ponto de vista prático, que reflete a concepção de participação dos sujeitos no seu cotidiano.

Não obstante, a gestão democrático-participativa, enquanto paradigma no estudo dos Conselhos Escolares, é um campo “recente” com uma discussão que carece de aprofundamento, sendo tratada, muitas vezes, de modo particular nas pesquisas, sem que isso possa desconsiderar a discussão já existente, conforme os teóricos supracitados. Desse modo, a discussão ora travada converge para uma reflexão sobre os diferentes adjetivos atribuídos ao substantivo gestão, que inclui os conceitos de Gestão democrática, gestão compartilhada, gestão participativa, entre outros que procuram, em larga medida, materializar os processos democráticos no contexto da escola pública.

Assim sendo, a base teórica apropriada em Lelis (2010), para discutir o Conselho Escolar, foi dada a partir de Ângela Antunes Ciseki; Genuíno Bordignon; Silvana Souza. Esse quadro teórico mescla-se ao dos que discutem o Conselho Escolar a partir dos documentos oficiais e os que buscam ir além dos marcos legais, discussões já apresentadas no final do primeiro capítulo. Ressalta-se que ambos vêm corroborando para o processo de democratização da escola pública.

Portanto, a concepção de Conselho Escolar que vem sendo vista a partir de Pereira (2009) e Lelis (2013) apresentaram uma discussão pautada no princípio da *participação*, que aponta dois horizontes. De um lado, percebeu-se avanços, quando se observa os estudos do conselho buscando sair da ótica determinista, e do outro, os estudos constatarem que os conceitos são estudados de forma muito fragmentada, ou, por vezes, particularizada. Esse panorama que dar ao pesquisador a possibilidade de refletir sobre o debate, pois é a partir de questões que ainda não estão claras, ou mesmo de conflitos, que se pode pensar a produção do conhecimento em determinadas áreas.

Partindo desse entendimento, verificou-se que nos trabalhos de Aguiar (2009) e Lima (2011), realizados no programa de Pós-Graduação da UFPE, defende-se a concepção de Conselho Escolar como mecanismo de combate às estruturas autoritárias. No primeiro trabalho, Aguiar (2009) buscou retratar a questão do Conselho Escolar como elemento

pensado a partir das políticas de gestão democrática desenvolvidas no âmbito escolar. Nele, a discussão da temática é enfatizada a partir das categorias de *participação* e *autonomia*, como mecanismo de promoção da gestão democrática da escola pública. Por outro lado, o trabalho descreve, em sua extensão, a concepção de Conselho a partir do plano normativo. Essa discussão é vista como ponto fundamental no que diz respeito às políticas de gestão democrática a partir dos dispositivos legais, no sentido da democratização da escola pública. Mesmo assim, a discussão das políticas de gestão democrática que Aguiar (2009) apresenta não compõe uma leitura que evidencie críticas das políticas.

No entanto, considera-se oportunas as discussões que integrem as políticas de gestão democrática, as quais sejam tomadas em diferentes ângulos, de modo que, pensar o Conselho Escolar no cerne dessas políticas, possa ir além do resultado delas, como processo de luta social que vem se fortalecendo conforme as aberturas que vão sendo constituídas ou dadas. Sobre isso, reitera-se ainda que o Conselho Escolar deve ser visto como num dinamismo constante dos processos democráticos, no instante em que se assenta em práticas democráticas. Em síntese, o trabalho em questão tomou como aporte teórico Mônica Abranches; Flávia Obino Werle, no campo da atuação do conselho escolar no processo de democratização da escola.

O segundo trabalho, de autoria de Lima (2011), concebe o Conselho Escolar como um instrumento que fortalece a participação, amparada pelos veículos legislativos, ao mesmo tempo em que defende um conselho que não compactua com práticas centralizadoras, pautando-se numa visão pluralista, em que os integrantes dos órgãos colegiados encontram um espaço de receptividade no ambiente de atuação. A visão em destaque, percebida no enunciado da pesquisa, aponta para um avanço no campo da produção do conhecimento na área do conselho, pois conduz o entendimento dessa temática visto sob uma ótica pluralista. Esse debate é introduzido em Werle (2003) e Luiz (2010), e tem se mostrado um viés muito premente para a compreensão dos órgãos colegiados, principalmente porque inclui as múltiplas dimensões do sujeito. A discussão em relação ao Conselho Escolar contou, pois, com o diálogo de Mônica Abranches; Flávia Obino Werle; Clarissa Aguiar.

As análises das dissertações destacadas anteriormente, apontam uma tendência em compreender o Conselho Escolar e os princípios que o orientam como dimensões pautadas nos veículos legislativos, fato que fora reiterado em ambas as pesquisas. E embora os

trabalhos apresentem focos diferentes, não se distanciam dos marcos normativos, fato que não tira a legitimidade do trabalho, pelo contrário, graças aos marcos legais os órgãos colegiados passam a ter maior respaldo na sua materialização. O que não se pode deixar de levar em conta é uma leitura mais cuidadosa de como as ações são pensadas a partir dos dispositivos legais.

As análises permitiram perceber ainda uma aderência à compreensão do conselho e a gestão democrática, tomando como norte a teoria do discurso, não apenas pela metodologia em si, mas, sobretudo, por acreditar que as pesquisas neste viés poderão responder melhor aos objetivos de pesquisa nesse sentido. A constatação que vigora nos trabalhos das autoras perpassa por duas compreensões: a primeira é que conselho escolar assume um lugar amplo nos trabalhos analisados, sediando discussões que levam à reflexão a respeito das políticas de gestão democráticas. E a segunda compreensão possibilita vê o Conselho Escolar como espaço pluralista, no qual se percebe outras orientações para além do que é propagado nos documentos oficiais. Portanto, o trabalho de Lima (2011) foi orientado por Flavia Obino Werle; Mônica Abranches; Ângela Aguiar.

Ainda no quadro- 2, verifica-se a produção acadêmica de Campos (2011), desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, a qual discute o Conselho Escolar como espaço que “pode contribuir” para a democratização a escola, atuando no sentido de concretizar os fundamentos democráticos alçados na “participação e autonomia da comunidade”, reintegrando assistência do projeto político pedagógico. Enfatiza ainda que a produção do saber, desenvolvido em determinado grupo, deve estar no domínio de todos, no intuito de garantir a “vigilância e o controle”.

Como se pode perceber em Campos (2011), o Conselho Escolar se apresenta como um lugar de debate e construção da democracia. Representa, conforme o exposto, um espaço de vigilância e controle social. Desse modo, ao analisar a concepção de conselho para essa autora, percebe-se o quanto é oportuno discutir os Conselhos Escolares nas instituições, tomando como ponto de partida o controle social. Tal postura inscreve os órgãos colegiados como representantes da sociedade, visando acompanhamento da execução das políticas educacionais no chão da escola.

Por outro lado, vê-se, na fala da autora, que o debate do conselho escolar no Estado do Maranhão busca estabelecer um ponto de equilíbrio nas ações das instâncias colegiadas, que se encontram em um terreno instável, embora sejam apontadas, em seu estudo, duas dimensões que permitem localizar alguns pontos positivos dos processos de

democratização da escola: a participação e autonomia, de um lado, e de outro, a possibilidade de construir o projeto político-pedagógico.

Nessa dimensão, as questões levantadas nos estudos de Campos (2011) permitem qualificar a produção do conhecimento sobre o conselho escolar em um quadro convergente às ações da escola. Em tal contexto, Antunes (2002) argumenta que a atuação do conselho escolar deve abranger a escola como um todo, percorrendo também as questões que acontecem em seu entorno ou até mesmo em um contexto maior, como o Estado e o município. Portanto, o trabalho da autora enfatiza o debate do conselho escolar, tomando como aporte teórico Ângela Aguiar; Ângela Antunes; Flavia Obino Werle. O campo teórico expresso agrega, no diálogo do conselho escolar, diversos elementos que ajudam a pensar outras perspectivas em torno da temática, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática.

Dando continuidade ao processo de análise dos trabalhos expressos no quadro em destaque, coloca-se em evidência as pesquisas de Assis (2009); Moraes (2012) e Mendes Neta (2013). Em linhas gerais, esses trabalhos apontam para duas perspectivas sobre a compreensão de Conselho Escolar. A primeira expressa a ideia do conselho como uma possibilidade de concretização das práticas democráticas, sobretudo, no que concerne às políticas públicas. A segunda perspectiva de Conselho Escolar vem fomentando a discussão a partir dos estudos da interação - comunidade escola, no intuito de democratizar as decisões no cotidiano das instituições de ensino. Desse modo, refletir sobre as dimensões levantadas, é considerar, mesmo que a priori, a questão Conselho Escolar sendo tematizada como possibilidade da gestão democrática. Outrossim, é visualizá-lo como um espaço de integração da escola com a comunidade, não mais no sentido de apenas aproximação, mas sim trazê-lo para participar dos processos decisórios.

Deste modo, ao analisar a compreensão do Conselho Escolar apresentada em Moraes (2012), observou-se uma ênfase das relações entre escola e comunidade, considerando os fatores que interferem nesse processo. Dentre eles, estiveram as relações de poder exercido entre a gestão escolar e a participação da comunidade, que, na visão dessa autora, se constitui como campo pouco explorado, principalmente em contexto de produção. Para ela, as relações de poder no contexto pesquisado afetam o processo de institucionalização das práticas democráticas, perpassando pelos os variados segmentos que fazem a escola. Portanto, as discussões em torno da concepção de conselho escolar

nesse trabalho, parte dos ideais de Mônica Abranches, Ângela Aguiar, Ângela Antunes Ciseki, Flávia Obino Werle, Sandra Riscal.

Já o estudo de Assis (2007) levanta a concepção de Conselho Escolar como um lugar de articulação, consubstanciando-a com as políticas públicas que contemplam a cidadania. Segundo o autor, o Conselho Escolar se coloca como campo fundamental para estabelecer o diálogo com as políticas no contexto da educação. Essa percepção de conselho é tomada em uma dimensão que ultrapassa a compreensão de que ele seja apenas um órgão local. O diálogo nessa perspectiva é discutido em Ciseki (1997) e Abranches (2006), quando abordam a questão do conselho vinculada aos processos de mudanças, tanto no campo social, como nos econômicos e políticos. Diante disso, ressalta-se que o estudo que insere o conselho não poderá ser compreendido distante dos acontecimentos pelos quais o mundo vinha passando. Tal posição é muito bem enfatizada por Assis (2009) em sua pesquisa.

Desse modo, ao aprofundar o olhar sobre a pesquisa da autora percebe-se que há duas ramificações na discussão em torno do Conselho Escolar, sendo que, em alguns estudos, este é tratado como instância que se materializa não apenas em contato com o espaço local, mas em diálogo com contexto mais geral, priorizando o diálogo com as demais esferas políticas. Por outro lado, nota-se que a produção do conhecimento sobre Conselho Escolar, numa segunda vertente, reproduz a afirmação de que o estudo a seu respeito se dá apenas nos espaços locais, como se eles não sofressem interferência de ordem macro.

Posto isso, a concepção de Conselho Escolar retratada em Assis (2000) se apresenta como possibilidade de ampliação dos espaços de participação não apenas pelo fato de localizar um debate em consonância com uma perspectiva mais ampla, mas, sobretudo, porque se percebe um avanço na compreensão desse diálogo. A concepção de conselho tomada no trabalho da autora se pautou em Ângela Antunes e Vitor Paro.

No trabalho de Mendes Neta (2013), o Conselho Escolar é concebido como caminho para democratizar a educação, considerando os “limites e possibilidades” alçadas na literatura, a qual prioriza o debate sobre a questão da democracia. Nesse sentido, em uma análise mais pontual sobre a concepção de conselho presente na pesquisa da autora, parece estar claro que os alicerces que se configuram na ampliação dos órgãos colegiados têm forte relação com os avanços ou recuos da produção do conhecimento sobre o tema.

Destarte, ao se analisar a ideia de Conselho Escolar na pesquisa por outro viés, percebeu-se que ele age como um elemento que converge para instituição de uma escola democrática, a qual, em larga medida, considera a participação dos sujeitos nos espaços coletivos. Logo, o trabalho analisado apresentou uma linha de discussão compatível com a de Flávia Obino Werle e José Wellington Aragão.

Dentro do quadro em pauta, analisou-se o trabalho de Cavalcante (2014), realizado na Universidade Federal da Paraíba. O estudo dessa autora trouxe a compreensão de que o Conselho Escolar é também um espaço político, onde este pode corroborar a efetivação da gestão democrática no espaço da escola pública. A autora constrói o entendimento do conselho pensado enquanto instância política no processo da participação, sendo este um canal constituinte das forças horizontais oriundas da comunidade.

Partindo dessa compreensão, verificou-se na leitura do trabalho duas posições bastante prementes para construção do debate. A primeira localiza o conselho enquanto dimensão política. Nessa perspectiva, ele se apresenta como campo em que pode atuar não apenas nos debates em torno da sua prática, mas também pode promover meios para incluir os segmentos como um todo. A segunda perspectiva de conselho apontou a comunidade como campo de atuação de forças horizontais. Esta, apresenta diferentes perspectivas que inserem os segmentos sociais tanto na constituição, quanto na participação dos processos decisórios. Diante disso, ressalta-se que o estudo do Conselho Escolar voltado para o entendimento das dimensões da comunidade, promove novas relações no processo democratização da escola, justamente porque possibilita que grupos que atuam no campo local possam participar ativamente na construção de uma democracia que nasce em suas bases. Os trabalhos de Pereira (2009); Lima M. (2011) vêm trabalhando nesse sentido. Portanto, a posição ora vista insere a investigação que Cavalcante (2014) fez em seu trabalho, buscando, justamente, compreender a democracia contra a hegemônica, a partir de suas bases.

Ainda no tocante à segunda perspectiva apresentada pela autora, pode-se concluir que vem se constituindo na produção do conhecimento sobre conselho escolar novas demandas que permitem avançar na compreensão das relações dele com a escola. Assim, considera-se positivo um debate que valorize as relações deste campo de produção, de modo que se ampliem espaços para que o estudo do conselho seja tomado não apenas na ótica das perspectivas das leis, dos sujeitos em si, mas compreendido por outros ângulos. Ainda nesse sentido, percebe-se que um estudo desenvolvido nesse viés contribui para a

diminuição dos espaços entre as questões de ordem teórica e prática, isto é, possibilita que a teoria venha ser materializada no cotidiano, já que ela foi construída na realidade da comunidade.

Assim, ao observar as duas concepções de Conselho Escolar presentes na pesquisa de Cavalcante (2014), verifica-se não apenas a valorização de processo democrático, que começa a partir da base, mas um entendimento de que as práticas democráticas estão em constante diálogo com as esferas mais amplas, reconhecendo, em última instância, o Conselho Escolar como elemento de luta contra as políticas dominantes. Por conseguinte, a base teórica priorizada no trabalho da autora foi Mônica Abranches, Ângela Aguiar; Flavia Obino Werle. Esses teóricos apontados no trabalho de Cavalcante (2014) representam uma coerência teórica, no diz respeito ao estudo do Conselho Escolar, em virtude do reconhecimento e a valorização relegada ao tema no contexto local, principalmente quando se dialoga com Werle e Abranches.

Quadro 7 - Concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da Região Norte

CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR
O Conselho Escolar poderá possibilitar aos gestores públicos do processo escolar mecanismos democráticos de condução coletiva dos objetivos e das diretrizes da escola pública de educação básica, definindo estratégias para a tomada de decisões, dentre outras questões (DUTRA, p. 2013, p. 26).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O quadro 7 é referente à análise do trabalho de Dutra (2013), realizado na Universidade Federal do Amazonas. Ele assegura que o Conselho Escolar, dentro de uma gestão pública, poderá contribuir para as práticas democráticas, oportunizando os rumos e diretrizes de uma escola pública, alertando ainda que se busquem definições quando se tratar da tomada decisão. Ao analisar a compreensão do tema e as discussões que integram o trabalho em evidência, percebeu-se que a presença dos órgãos colegiados dentro de um sistema público representa uma nova dinâmica das relações sociais, sendo estas contextualizadas com a realidade em que se inserem.

Cabe ressaltar que as discussões levantadas no estudo de Dutra (2013) se aproximam do trabalho de Oliveira (2007), na medida em que as autoras estudam suas pesquisas e os condicionantes que permeiam o contexto da atuação do Conselho Escolar nas escolas. Diante disso, tem-se uma discussão em torno dessas produções que tendem a avançar na produção do conhecimento sobre a temática, porque percebem o conselho não

como resultado de suas práticas em si, mas como instância que sofre interferência do sistema. Nesse sentido, concorda-se com o posicionamento de Antunes (2002), ao argumentar que as configurações dos órgãos colegiados variam de uma esfera para outra, seja no Estado ou municípios. As variações pensadas no campo da atuação dos conselhos serão, pois, sempre um desafio.

A dissertação de Dutra (2013) pautou-se em Carlos Jamil Cury; Márcia Ângela Aguiar; Genuíno Bordignon; Luiz Fernandes Dourado. Diante disso, verifica-se que grande parte dos teóricos utilizados no trabalho da autora está entre os que estudam os processos de democratização a partir das políticas públicas.

Quadro 8 - Concepção de Conselho Escolar a partir nos trabalhos da Região Sudeste

CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR
Conselhos Escolares, como colegiados deliberativos que possibilitam a distribuição de poder pela participação dos segmentos da escola, visam partilhar de diferentes concepções de mundo para que as decisões, em torno da qualidade do ensino, sejam tomadas de forma coletiva e corresponsável (BARCELLI, 2014, p. 7).
Conselhos Escolares supõem processos que envolvem: a eleição de agentes com voz, vez e voto para opinar, fazer escolhas, buscar soluções e tomar decisões; um ambiente dialógico que implique idas e vindas entre representantes e representados [...] espaços de interação que promovam a percepção das diferentes dimensões de vida da comunidade escolar (LIMA. M, 2011, p. 80).
É uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BIOTO FILHO, 2013, p. 14).
Conselho de Escola, um órgão de natureza deliberativa, composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (professores, especialistas de educação, funcionários, alunos e pais) caberia expressar a intenção da comunidade escolar ao invés de ser ouvido pela comunidade que representa (PERINI, 2007, pp. 95-96).
Conselho de Escola deve ser um espaço de gestão democrática e de definição das propostas político-pedagógicas para a escola, não se limitando a validar decisões tomadas de forma centralizada pelos gestores (SILVESTRINI, 2006, p.131).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No quadro 8 apresenta-se a análise de cinco (05) produções acadêmicas da região Sudeste, delimitadas no marco temporal, a saber: Barcelli (2014); Lima M. (2011); Bioto Filho (2013); Silvestrini (2006) e Perini (2007). Para Barcelli, a concepção de Conselho Escolar é vista como prática deliberativa. Essa posição prioriza estratégias de distribuição de poder através da participação daqueles que fazem a escola. Destacam-se, nesta esfera, as diferentes compreensões de sujeitos e de mundo, focalizando a compressão de ações que contribuem para melhorar a qualidade do ensino.

Ao analisar a discussão do Conselho Escolar levantada pela autora em seu trabalho, percebeu-se uma defesa de participação, delegando ao conselho a função de partilhamento de poder, como possibilidade de que a qualidade do ensino se torne melhor. Sabe-se, todavia, que as questões que envolvem o poder e a participação não são tarefas tão simples, e apresentam uma dimensão complexa. No entanto, vive-se em um contexto marcado pelas transformações mediadas pela globalização, que alteraram consideravelmente as relações de interesses e que exigem, cada vez mais, olhares múltiplos sobre as relações sociais.

Sob esse aspecto, observa-se que o partilhamento do poder e a participação na atuação do conselho, visto como melhoria na qualidade do ensino, pode sim ocorrer, mas em condições diversas, respeitando-se as diferentes posições e perspectivas.

Ao observar a dimensão de Barcelli (2014), a qual coloca o princípio da participação, nota-se que ela está condicionada à comunidade escolar, não só dentro da concepção de conselho em destaque, mas também vista, em alguns momentos na pesquisa, com certo determinismo. Ela alertando que um modelo de participação desta natureza, ao tomar corpo, distancia a prática de atuação do conselho escolar, tornando-o incompleto e sem a participação da comunidade local. Portanto, a discussão produz uma compreensão de conselho que elege elementos que parecem pertinentes para uma reflexão no campo conceitual sobre a temática em evidência.

Para sustentação teórica do referido trabalho foram utilizados os seguintes teóricos: Ângela Antunes Ciseki, Maria Cecília Luiz; Sandra Riscal; Gaston Bachelard; Friedrich Nietzsche e Charles Mills.

O trabalho de Lima M. (2011), desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, discute a concepção de Conselho Escolar ancorada nos preceitos eletivos, os quais pontuam os princípios da ação, que se forja a partir dos mecanismos de vez, voz voto, localizados como dimensão heterogênea. A concepção ora descrita tem sido discutida por Werle (2003) e Luiz (2010), que destacam o debate sobre o conselho numa perspectiva da pluralidade, da diferença. De modo que, ao observar a concepção de conselho escolar da autora, percebeu-se como instância que se afirma em diferentes aspectos do cotidiano presente na comunidade escolar. Há, portanto, uma relação muito próxima entre conselho escolar e comunidade local, conforme assegura a produção acadêmica. Por outro lado, numa análise mais atenta da produção, compreendeu-se que a aproximação do conselho escolar com a escola não acontece de forma naturalizada, ela é resultante de várias políticas que ampliaram o processo de descentralização. Dessa forma, a

comunidade local passaria, de certa forma, a estar mais próxima da escola, partindo dela a responsabilidade pela educação.

Dentro do panorama ora destacado, verificou-se que a compreensão de Conselho Escolar citada, apesar de mostrar elementos que dão visibilidade à discussão deste, principalmente quando reitera uma dimensão heterogênea, busca entendê-lo não mais dentro de uma visão linear, pragmática, unilateral ou até mesmo determinada. Portanto, é compreendido como um órgão dinâmico e que se altera conforme a sociedade vai mudando no processo histórico, não sendo possível traduzir um modelo ideal.

Werle (2003) ao trazer o diálogo do conselho escolar na dimensão do pluralismo, busca, sobretudo, englobar “na base dos conselhos escolares e na diversidade de segmentos que os compõem” [...] (p. 47). Dessa forma, pensar em democratizar a escola pública é, também, pensar a diversidade dos que fazem a escola; apresentar uma perspectiva redutora em relação ao conselho, como pode ser observado no decorrer da leitura do trabalho.

Portanto, ao estudar a materialização do Conselho Escolar em dado espaço, deve-se levar em conta os estudos das práticas dos segmentos não só no contexto local, e sim global, pois, sem este olhar, provavelmente não se consiga perceber os problemas que envolvem, tanto a gestão democrática, quanto os princípios que orientam a condição que integra a materialização dos órgãos colegiados. No tocante aos fundamentos teóricos destacados no trabalho de Lima M. (2011), destacaram-se: Ângela Aguiar; Cleusa Taborda; Flávia Obino Werle.

Dando continuidade ao processo de análise, destaca-se o trabalho de Bioto Filho (2013), realizado na Universidade Nove de Julho. O autor fomenta a concepção de Conselho Escolar como um lugar de debate, principalmente quando contempla uma conotação deliberativa nas decisões em torno das dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Essa posição leva o autor a afirmar que está se formando “uma cultura democrática”. Nesse aspecto, reitera-se que os estudos direcionados nesse campo têm sido discutidos, em Werle (2003) e Antunes (2002), como caminhos que ampliam os processos de gestão democrática. Marques (2005) igualmente defende que as práticas democráticas e de democracia na escola precisam ser vistas a partir de uma cultura democrática. Esta percepção se pauta em diferentes ações, as quais vão acontecendo no espaço escolar como um todo. Relatado isto, percebeu-se que a concepção de conselho escolar, neste sentido, vincula-se a uma cultura democrática.

Vale ressaltar que a participação e o diálogo dos sujeitos no espaço em que atuam podem contribuir para as práticas democráticas, como também podem silenciar e dificultar o diálogo deste no espaço de atuação. Neste contexto é oportuno fazer reflexão acerca de uma cultura “democrática”, que tem sido ponto de pauta durante e após a aprovação dos marcos legais. Logo, ao observar o espaço que o autor dá à discussão da Cultura democrática em seu trabalho, verifica-se que ela se coloca como princípio que envolve a gestão democrática.

Desse modo, os estudos na educação, principalmente na área da gestão que envolve as práticas da cultura democrática, ainda apresentam um desenvolvimento tímido, muito embora alguns teóricos já tenham introduzido esta discussão em suas pesquisas, entre eles podemos citar: Marques (2005; 2011); Werle (2003); Demo (2009); Libâneo (2013). Portanto, pode-se concluir que o estudo do conselho escolar se apresenta como temática que depende do avanço de determinados conceitos. Os principais teóricos utilizados para a discussão do conselho escolar foram: Andreia Alves; Ângela; Antunes; Cleusa Taborda.

O trabalho de Perini (2007), desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, enfatiza uma discussão do Conselho Escolar como instância deliberativa, por isso, compreende-o como órgão de atuação ativa nas instituições. Neste sentido, a autora mostrou a discussão deste órgão inerente ao processo histórico, isto é, sua inserção e evolução alinhada às mudanças na sociedade. Desse modo, observou que ele passa, no final dos anos 1970, de função consultiva para função deliberativa. Neste sentido, o conselho deixou de ser apenas um expectador e passou a atuar como representante atuante, conforme definição expressa no quadro 8.

Diante dessas questões pressupõe-se que a discussão do Conselho Escolar, no início do Século XXI, no Estado de São Paulo, aparece com intuito de redimensionar órgãos colegiados, graças ao caráter deliberativo que ele assume. Dessa forma, quando Perini (2007) aponta o conselho com práticas deliberativas e atuantes, está buscando valorizar o debate da comunidade, em virtude do espaço legado a esta instância. Essa perspectiva é defendida a partir de teóricos como: Antunes (2002) e Werle (2003), que compreendem essa função do conselho como mecanismo que possibilita avanços nos processos democráticos na escola.

De acordo com a análise do trabalho, foi possível perceber uma batalha no sentido da exclusão de práticas autoritárias, as quais são aqui consideradas como ponto de reflexão que se insere na construção do conhecimento. Para tanto, o trabalho em discussão pautou-

se nos teóricos: Flávia Obino Werle e Cleusa Taborda. Deve-se ressaltar que os teóricos referenciados defendem uma perspectiva de conselho pautado na pluralidade. De modo que o primeiro prioriza um debate sobre conselho na perspectiva de compreender as instâncias colegiadas a partir de suas ações na comunidade escolar e local, enquanto o segundo estuda o conselho a partir de um campo mais amplo, procurando compreender as relações que interferem na concepção do conselho de escola a partir das políticas educacionais.

O trabalho de Perini (2007), portanto, explicitou que, apesar da evolução do conselho, passando de órgão com função consultiva para função deliberativa - funções essas conferidas graças às novas formas de legitimação, isto é, amparado pelas legislações -, ainda se encontra uma grande disparidade entre o que é posto nos documentos oficiais e a realidade da escola.

Decerto, as análises sobre o Conselho Escolar vêm apresentando diferentes realidades dentro da produção do conhecimento. Nesse sentido, Silvestrini (2006) discute o Conselho Escolar como espaço da gestão democrática, alertando que sua atuação deve ultrapassar as decisões centralizadas, tomadas pelos representantes da instituição. Ao mesmo tempo, observa que as leis que legitimam as ações dos órgãos colegiados não são suficientes para construir uma gestão democrática. Esse aspecto torna-se claro quando a autora expressa, conforme quadro 8, que as responsabilidades concernentes às questões político-pedagógicas não devem se restringir apenas a momentos de validar as decisões, sendo estas tomadas, muitas vezes, por gestores de forma centralizada.

No posicionamento explicitado no estudo da autora há três questões que, quando alimentadas, representam elementos impulsionadores na democratização da escola, onde o conselho vem alterar a dinâmica das instituições. Entre esses aspectos estão: o Conselho Escolar enquanto espaço de gestão democrática; o Conselho Escolar na definição das propostas pedagógicas e o Conselho escolar como unidade descentralizada no campo de atuação. Essas questões foram percebidas a partir de uma análise na pesquisa e reportam-se a uma proposta de Conselho Escolar coerente com os caminhos da gestão democrática. Mas, embora o trabalho mencione as perspectivas reiteradas, elas carecem de maior reflexão.

O trabalho analisado privilegiou os estudos de Marcelino Resende; Vitor Paro e Moacir Gadotti. Portanto, o quadro teórico utilizado para a discussão do Conselho Escolar, embora discuta a temática em questão, tem discussões localizadas no âmbito mais amplo da gestão democrática. Esse fato não descredencia o debate, mas parece apontar para uma

reflexão sobre a construção do conhecimento do conselho. Sobre isso, ainda se pode indagar: Por que teóricos como Flavio Obino Werle, Mônica Abrances, Ângela Antunes, entre outros que vêm se dedicando ao estudo do tema, não apareceram neste trabalho? Essas questões, embora não sejam o foco desta discussão, vieram à tona enquanto se estudava o trabalho de Silvestrini (2006), mas não cabe aqui uma avaliação teórica, até porque não é o foco deste trabalho.

Quadro 9 - Concepção de Conselho Escolar a partir nos trabalhos da Região Sul

CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR
Conselho Escolar consciente e atuante representa a necessidade de uma mudança de atitude dos profissionais das escolas em relação à participação de todos os segmentos nas decisões e aqui dou destaque especial ao tipo de participação que ainda hoje é admitida na escola para os pais (PORTO, 2014, p. 90).
O Conselho Escolar veio representar uma possibilidade particular de participação da comunidade escolar, professores, alunos, pais, funcionários administrativos e diretora, nos processos de gestão escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

Fonte: Elaborado pelo o autor.

O quadro 9 contemplam a análise dos trabalhos de Porto (2014) e Oliveira (2007), ambos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. De um modo geral, eles concebem o Conselho Escolar como possibilidade de mudanças na escola, a partir da participação da comunidade.

Percorrendo as pesquisas, observou-se que Porto (2014) levanta uma discussão a partir do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em que discutiu o campo da formação dos sujeitos para atuar no espaço do conselho escolar. Destaca como norte as políticas de formação continuada, que tratam da distribuição dos cadernos e a oferta de cursos. Procura, pois perceber como o programa vem contribuir na formação dos segmentos da escola.

A partir da análise da dissertação, percebeu-se que um dos entraves visíveis em relação à materialização do programa esteve no sentido de perceber que a política de formação continuada e capacitação dos conselhos escolares parecia ainda limitada, não subsidiando a formação dos conselheiros, muito embora, a autora perceba um processo de mudança nesse sentido. Destarte, Porto (2014) observou que, no decorrer de sua pesquisa, a existência de uma seletividade na escolha do grupo que participaria da formação, questão que justifica o caráter da política de formação.

Assim, a concepção de Conselho Escolar, conforme demonstrou a autora, perpassa pela materialização da formação dos sujeitos para o exercício de seus papéis. Esse posicionamento tem sido uma prática recorrente, ao mesmo tempo em que se percebe, dentro da temática, uma direção que perpassa pela aprendizagem, direta ou indiretamente, de modo que a prática do aprendizado é condicionante da efetivação do conselho escolar. Nesse sentido, a discussão em torno da temática, perseguindo essa dimensão, torna-se um elemento essencial que se faz presente na produção do conhecimento.

É importante colocar aqui que a análise da produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar, desenvolvida nesta pesquisa que ora se apresenta, buscou abranger o elo da formação do sujeito. Entretanto, cabe salientar que não foram localizados muitos trabalhos nesse sentido, embora se saiba que, desde de 2004, com a criação do Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares, muitas Universidades vêm trabalhando com esse programa, como por exemplo a UFRN e a UFSCAR dentre outras.

Porém, é importante dizer que, além das questões apresentadas, a dissertação de Porto (2014) põe em pauta a questão da participação, tendo seu foco direcionado à participação dos pais, ou seja, o lugar que é destinado a esses atores. Sobre isso, o estudo mostrou que as práticas de formação são restritas e não chegam a esse segmento. Com isso, a partir do estudo da autora, considera-se que a discussão demanda novos estudos. Alguns teóricos como Aguiar (2008) e Luiz (2010) têm introduzido este debate no sentido de refletir sobre a formação ofertada pela SEB/MEC, mas é necessário ampliar ainda mais essa discussão.

As bases teóricas utilizadas em Porto (2014), no estabelecimento do diálogo da temática do Conselho Escolar, priorizaram tanto os estudos de teóricos que estudam o mecanismo de gestão democrática a partir das políticas educacionais, como aqueles que estudam a gestão democrática, mas não têm seu foco principal nas políticas educacionais, e sim nas ações a partir da sociedade local. Os teóricos priorizados pela autora foram Márcia Ângela Aguiar; Alfredo Gomes e Edson Andrade; Maria Cecília Luiz.

Na análise do trabalho de Oliveira (2007), por sua vez, observou-se que a concepção de Conselho Escolar é tomada como instância na qual os segmentos são chamados a participar na gestão da escola. Para a autora, a compreensão deste órgão é vista como espaço em que a comunidade passa a participar das ações que integram as práticas de gestão democrática.

Essa compreensão, segundo uma análise mais geral da pesquisa, se dá em virtude do lugar que é dado ao conselho escolar nas discussões que envolvem a participação da comunidade, ao mesmo tempo em que se prestou atenção nos fatores que influenciaram a atuação dos colegiados no contexto da escola. Essa perspectiva, refletida sobre a luz do materialismo dialético, se apresenta como horizonte em que se permite pensar um avanço das pesquisas que envolvem a temática do conselho escolar.

Por outro lado, a discussão sobre o conselho escolar em Oliveira (2007) aponta para o entendimento de que a prática dos conselheiros recebe influência de uma gestão pública, na qual procura-se atender os anseios do capitalismo. Tal postura ainda é observada pela autora quando ela analisa os dispositivos legais que atribuem uma determinada legitimidade aos conselhos. Esse fato que leva a uma ação dos conselhos escolares meio que forçadamente.

Na composição da sua dissertação, Oliveira (2007) apoiou-se em Flávia Obino Werle; Liane Helo; Vitor Paro. A pesquisa procurou discutir como as questões sobre o conselho vinham sendo postuladas, não se ausentando de reflexões acerca do Conselho escolar como elemento meio social material. Todavia, as ações dos sujeitos devem ser vistas não apenas em singularidade, mas a partir de contexto mais amplo.

3.2 A DISCUSSÃO DO CONSELHO ESCOLAR A PARTIR DAS CATEGORIAS: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

A discussão que compreende o Conselho Escolar aparece, em sua quase totalidade, nas pesquisas sustentadas pela discussão da gestão democrática e participação, em diferentes perspectivas de análises. Tendo em vista as análises realizadas no capítulo anterior, sobre as concepções de conselho escolar para os autores, no contexto de suas pesquisas, apresenta-se neste tópico uma análise das categorias de gestão democrática e participação, sobretudo, porque tais categorias assumem aqui um arcabouço temático que permite pensar a discussão do conselho escolar no espaço acadêmico. Partindo desse entendimento, analisou-se a(s) concepção (ões) de gestão democrática e participação dos trabalhos, tendo como base a exploração tanto da leitura completa dos trabalhos, como também as definições mais evidentes para cada autor.

Nesta direção, decidiu-se organizar as concepções a partir dos trabalhos em quadros nomeados por blocos/regiões. É necessário esclarecer que a ideia de bloco definido neste

espaço se deu em virtude de ele aglutinar, em um mesmo campo, diferentes perspectivas da gestão democrática e da participação. Desse modo, o procedimento utilizado favorece uma análise dentro de uma conjuntura que possibilita ao pesquisador ir além do que se afirma como realidade (BARDIN, 2011). Nesta direção, segue o primeiro bloco com a Região Nordeste, em que foram analisadas, simultaneamente, as duas categorias.

Quadro 10 - Bloco A – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Nordeste

GESTÃO DEMOCRÁTICA
Gestão democrática na escola pública é um processo que vai além 'administrar' a instituição escolar no sentido técnico. Trata-se, na verdade, de um processo com uma ampla dimensão política (ASSIS, 2009, p. 252).
Compreende-se que o exercício da gestão democrática possui um caráter "formador de cidadania" ao viabilizar a participação cidadã da comunidade escolar no projeto de gestão da escola pública (AGUIAR, 2009, p. 85).
Entendemos que a gestão democrática construída através das ações dos Conselhos Escolares dá-se pela união das diversas vozes em prol da materialização de uma escola aberta a todos e com a tarefa de educar com respeito e qualidade (LIMA, 2011, p. 73).
A gestão democrática, como um instrumento que proporciona a participação política dos seus sujeitos, constitui-se em importante mecanismo para o processo de superação do autoritarismo, individualismo e das desigualdades socioeconômicas que fundamental a história política e educacional do Brasil (CAVALCANTE, 2014, p. 17).
A implementação e o fortalecimento da gestão democrática, sob a perspectiva dos conselhos escolares (re) surgem no cenário das políticas educacionais como importante instrumento de democratização do ensino público (LELIS, 2010, p. 49).
O processo de gestão democrática engloba aspectos didático-metodológicos, que pressupõe associação de práticas políticas efetivas na construção de um coletivo escolarizado, conscientizado e organizado, em suas inter-relações com a sociedade (MENDES NETA, 2013, p. 42).
A prática da gestão democrática implementada nas escolas com a participação dos conselhos escolares vem se consolidando de forma desvinculada e restrita da política mais ampla de democratização da escola (CAMPOS, 2011, p. 19).
A perspectiva de gestão democrática apresentada nos aparatos legislativos e nos compromissos internacionais defende a administração colegiada que exige a concretização de mecanismos como a elaboração de documentos e a criação de espaços colegiados [...] (MOARAI, 2012, p. 133).
O modelo de gestão democrática é um modelo que prevê a participação de muitos, através de seus representantes (PEREIRA, 2009, p. 78).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No Bloco A, observa-se que a gestão democrática e a participação vêm aparecendo na produção acadêmica enfatizando sua relação com o conselho escolar. Aliás, todas as discussões tecidas nesse trabalho procuram, de certo modo, evidenciar as questões em torno do processo de democratização da escola pública. Mesmo assim, se percebe que as categorias gestão democrática e participação têm aparecido nos trabalhos, muitas vezes, numa perspectiva que se distancia das práticas democráticas.

Dessa forma, ao analisar a concepção de gestão democrática nos trabalhos de Assis (2009); Aguiar (2009) e Lima (2011) verificou-se que ela assume uma vertente diferente em cada autora. Para a primeira, a gestão democrática se afirma no rompimento com os limites de caráter técnico e centrado no campo local. Nesta dimensão a autora menciona que a compreensão de gestão deve se dar num contexto mais amplo, no qual as configurações e reconfigurações das políticas educacionais necessitem ser analisadas nas práticas que inserem a gestão democrática.

Para a segunda autora, a gestão é vista como estratégia formativa para a cidadania, incluindo a participação da comunidade na gestão da escola. Neste perfil de gestão, as ações se voltam para o entendimento do conselho escolar no campo local.

Já na visão da terceira autora, ela é concebida como a união do conselho escolar, considerando a integração das diferentes vozes, no sentido de uma escola que promova abertura a todos que participam dela.

Assim, nas três situações, a gestão democrática percorre um debate que aponta uma diversidade de caminhos e estratégias na materialização dos processos democráticos. Dimensão considerada positiva, do ponto de vista epistemológico, a partir do qual se observa a ampliação da produção do conhecimento sobre o processo de democratização da escola pública.

No tocante às concepções de gestão democrática apresentada nos trabalhos, percebe-se pelo menos três campos em que as pesquisas vêm sendo desenvolvidas: uma gestão democrática a partir das políticas educacionais; a gestão democrática pensada com base na dinâmica que envolve os sujeitos/escola; e a gestão democrática pautada nas ações que viabilizam um lugar dos membros no processo de organização da escola pública.

A análise da gestão democrática em Cavalcante (2014) e Lelis (2010) percorre dimensões bastante consistentes para a discussão dessa temática no campo do Conselho Escolar. A primeira apresenta a concepção de gestão fundamentada na crença de que sua efetividade se dá a partir da superação das práticas autoritárias. Compreende, portanto, que a implantação de um modelo de gestão pós-autoritária, possibilita melhores condições sociais no contexto da democratização da educação.

No entanto, as raízes de uma gestão autoritária carregam marcas bastante evidentes, como destacam os estudos de Hora (2007); Mendonça (2000) e Paro (2002), em que retratam uma discussão de uma gestão democrática que ainda insere práticas autoritárias, centralizadoras e patrimonialistas. Todavia, vale ressaltar que o debate sobre a gestão

democrática, conforme a literatura consultada, tem apresentado avanços e recuos no processo de democratização da sociedade brasileira. Desse modo, quando Cavalcante (2014) e Lelis (2010) mencionam em seu trabalho o rompimento de uma gestão autoritária, compreende-se esse posicionamento como um avanço na produção do conhecimento nesta categoria.

Para Lelis (2010) a gestão democrática é tomada como um modelo que insere a proposta de democratização do ensino público, principalmente a partir do processo de implantação dos conselhos escolares no contexto das políticas educacionais. Desse modo, a autora defende uma concepção de gestão que se legitima no plano da participação dos sujeitos. Nessa direção, a dissertação de Mendes Neta (2013) contempla a ideia de gestão democrática defendida anteriormente, ao mesmo tempo em que acrescenta a necessidade de aprofundamento da categoria em questão. Para essa autora, na medida em que a gestão vai ampliando suas práticas, maior será seu campo de atuação.

Assim, quando analisada a categoria da gestão democrática nos três últimos trabalhos, percebeu-se que as pesquisas introduzem diferentes nuances para compreender sua atuação no espaço escolar. De um lado, os trabalhos visam discuti-la no âmbito da política educacional, estudando, portanto, o lugar que é atribuído ou negado à gestão democrática. De outro lado, as pesquisas procuram investigar como ela adquire sentido no contexto da escola a partir da participação dos sujeitos.

No trabalho de Campos (2011), observou-se que a concepção da gestão democrática se distância das perspectivas apresentadas até o momento, isto é, defende uma gestão respaldada numa certa autonomia, fato que leva a entender o porquê de ela vir assumindo um modelo de gestão “desvinculada e restrita” de um contexto mais amplo das políticas de democratização. Nesse sentido, entende-se, a partir da proposta da autora, a importância dos conselhos escolares agregarem-se à autonomia no contexto em que atua, no sentido de que possam melhor exercer suas funções, como também atuar como elemento para frear as políticas que, muitas vezes, não correspondem à realidade. Essa ideia também é assegurada por Werle (2003) e Antunes (2002), quando possibilitam aos membros do conselho escolar uma atuação política.

Em Moraes (2012), a concepção de gestão democrática se volta para emergência da participação das instâncias colegiadas na construção de documentos para se assegurar o lugar de atuação dos conselhos. Nessa dimensão, o trabalho de Pereira (2009), ao discutir a gestão democrática, a aponta como lugar em que prevalece a participação dos segmentos

que a representa. Nessa perspectiva, parece claro que a ideia de gestão apresentada por este autor só terá vida a partir da participação da comunidade. Esta afirmação direciona a pensar que a representação da comunidade como elemento ativo no processo democratização da escola pública ganharia um espaço dentro da produção do conhecimento nesse campo.

Quadro 11 - Bloco B – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Norte

GESTÃO DEMOCRÁTICA
A gestão democrática da educação pode ser considerada um processo de conhecimento, de cidadania e emancipação política de todos os participantes do espaço escolar (DUTRA, 2013, p 22).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir do que foi definido no bloco B e uma leitura geral da pesquisa em destaque, percebeu-se que uma concepção de gestão democrática entoa o entendimento de que a instituição e os seus integrantes tenham conhecimento acerca dela. Nesse sentido, fica claro que o avanço na produção conceitual sobre o tema se coloca como forte mecanismo no aprofundamento desta categoria. Por outro lado, a compreensão que se tem acerca disso, no decorrer da implantação da gestão democrática, ou seja, em sua materialização, traduz-se no seguinte questionamento: Se a pessoa não tem conhecimento sobre gestão democrática, como consolidar essa prática? Posto isso, essa perspectiva precisa ser melhor compreendida. Em que se pese os conteúdos que seu tema expressa é louvável, mas ocorre que os estudos têm caminhado para apontar que a escola tem ou não gestão democrática. Se não há uma gestão democrática é porque a escola não se abre. Esta razão, entre outras, tem sido comum nas pesquisas.

De um modo geral, a ideia de gestão democrática desenvolvida na pesquisa de Dutra (2013), perceptível no trecho em destaque no quadro 11, também é recorrente no trabalho como um todo, justamente por imprimir uma valorização quando se refere à gestão, primando mais pelo lado da forma e esquecendo a dimensão do conteúdo. Esse posicionamento, por sua vez, tem sido a tônica de muitas pesquisas realizadas no contexto das políticas educacionais.

Diante dos aspectos levantados e do amadurecimento teórico acerca dos processos democráticos, perpassando pela a instituição de mecanismos de gestão democrática sob a ótica dos documentos oficiais, tem-se observado que as mudanças acontecem mais no

plano da forma do que mesmo no conteúdo, conforme Lima (2013). Para este autor, pouco se tem enfatizado aprofundamento das dimensões que dão acesso ao processo democrático, reafirmando que a preocupação tem estado mais presente no campo da forma do que no conteúdo.

Quadro 12 - Bloco C – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Centro Oeste

Gestão Democrática
A gestão democrática da educação é, hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial (DIAS, 2011, p. 26).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A gestão democrática em Dias (2011) assume uma dimensão que, apesar de ser reconhecida como um valor universal, ainda é vista como tema carente de compreensão e inclusão no espaço educacional como um todo. Para essa autora, a ideia de gestão democrática que é enunciada no bloco - C e no decorrer do seu trabalho filia-se a um campo em construção na esfera mais ampla. Nessa perspectiva, percebe-se que a concepção de gestão presente em seu trabalho vem assumindo um caráter ambíguo, ora apontando seus avanços nas instituições, ora mencionado a necessidade de sua compreensão e aplicação nas instituições. Em tal circunstância, a discussão se coloca em uma direção não usual no contexto das pesquisas e, até então, pouco explorada na literatura que versa sobre a temática. Essa posição revela que o debate em torno dessa categoria necessita, constantemente, ser reinventado e recriado, pois, diante de um contexto marcado pelas mudanças, ressurgem as múltiplas faces de olhares sobre as temáticas.

Quadro 13 - Bloco D – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Sudeste

Gestão Democrática
A gestão democrática visa não apenas à melhoria do gerenciamento, visa também à melhoria da qualidade do ensino (BIOTO FILHO, 2013, p. 15). [...] é importante compreender a gestão democrática como espaço de participação, de construção da autonomia, de descentralização do poder e de exercício de cidadania (p. 29).
Pensar a gestão democrática da educação implica em dar relevância aos princípios de descentralização e participação, básicos para implementação de um processo responsável pela condução dos destinos da instituição escola, em busca da transformação social [...] (PERINI, 2007, p. 41).
[...] A concepção de gestão democrática da educação estar associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e à organização de ações voltadas para participação social

(BARCELLI, 2014, p. 62).

O conceito de gestão democrática implicaria em ações de radicalização da democracia, refletidas no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, na socialização dos conhecimentos e das decisões e, em destaque na atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada [...] (SILVESTRINI, 2006, p. 129).

A gestão democrática, proclamada na Constituição Federal e consolidada na legislação educacional posterior, consagrou os anseios políticos e culturais de uma parcela da sociedade civil organizada que aspirava uma escola cidadã, capaz de produzir novas formas de participação e controle social a favor da democracia (LIMA. M, 2011, p. 151).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A gestão democrática conforme apresenta Bioto Filho (2013) é entendida como mecanismo que busca ir além das práticas gerenciais, o que possibilitava melhoria da educação. É possível observar, a partir da constatação feita no bloco D, três posições no que tange à gestão democrática. A primeira posição respalda-se numa dimensão que ultrapassa uma visão de gerencialismo. Já a segunda aborda um modelo de gestão que enfatiza a qualidade do ensino. E a terceira posição trata do paradigma de gestão democrática enfatizando os princípios que tornam a materialização do processo democrático.

Desse modo, ao analisar as posições acerca da gestão democrática observada no trabalho de Bioto Filho (2013), observou-se que é explícita nas posições ora apontadas a existência do rompimento de um paradigma que evoca apenas as questões de ordem técnica ou mesmo burocrática. Não obstante, esse novo paradigma de gestão oriunda das análises se aproxima de uma discussão que vem sendo defendida nesta dissertação, no final do capítulo 2, a qual trata da concepção de gestão democrática com foco na atuação da comunidade escolar e local. Nessa concepção, o modelo de gestão democrática não se dá apenas ancorada nas políticas educacionais.

Seguindo as análises, observou-se ainda o princípio da participação, que é postulado em Bioto Filho (2013) como um elemento que abriga uma complexidade e, ao mesmo tempo, requer múltiplos fatores ligados ao contexto em que se dá a participação. A noção de participação para o autor, vincula-se a uma compreensão convergente com os diferentes entendimentos da categoria em análise. Apesar disso, se percebe em seu trabalho, como um todo, uma ênfase na busca da participação dos professores nos órgãos colegiados.

Diante das questões apresentadas, nota-se uma certa contradição quando se compreende a participação dentro de campo complexo, enfatizando uma coletividade nos processos de decisões. Ao mesmo tempo em que centraliza a ação participativa nos

professores. Essa dualidade representa, muitas vezes, a dificuldade de se avançar nos princípios que materializam os processos democráticos.

Perini (2007) defende uma concepção de gestão democrática a partir dos conceitos de descentralização e participação, como mecanismo basilar para um processo de transformação social. Dessa forma, percebe-se, nessa direção, uma atenção respaldada aos princípios que orientam o modelo de gestão, com vistas a mudanças no contexto social. Desse modo, falar no processo de democratização da escola pública com prevalência numa abordagem que qualifica as dimensões sociais requer uma discussão que compreenda o dinamismo no campo conceitual, levando em conta que os conceitos, dentro de uma dimensão de espaço tempo, sofrem influências e interferências de fatores presentes nos organismos sociais. Sendo assim, a pesquisa da autora insere-se no curso das análises uma reflexão em relação aos princípios orientadores do processo de gestão democrática da escola.

Por outro lado, vê-se um modelo de gestão democrática mais preocupada com a forma do que conteúdo, posição que já foi evidenciada no trabalho anterior e que vem sendo constantemente evidenciada nas pesquisas analisadas.

No trabalho de Barcelli (2014), a concepção de gestão democrática se dá com base no princípio da participação. Nota-se, conforme o trecho destacado no bloco – D, uma forte aderência dos instrumentos de gestão democrática a partir dos dispositivos legais e institucionais, fato que leva a pensar a posição de gestão assumida em seu trabalho. Disso decorre o entendimento que se defende aqui, onde situamos que a ação de uma gestão democrática, atribuída ao conselho escolar, não pode se reduzir a mero atributo da lei.

Para Silvestrini (2006), o processo de gestão democrática buscava se materializar a partir da dimensão pública, sendo esta pleiteada de ações que garantiam a democratização dos instrumentos que orientam as práticas de democrática. De modo, que eles possam possibilitar outras formas de pensar as ações no ambiente escolar. Essa visão apreendida pela autora se aproxima de um modelo de gestão que vê no aparato público um meio para consubstanciar as ações que enveredam na construção da cidadania.

Partindo dos aspectos anunciados, percebe-se que o modelo de gestão em curso não nega o esforço do poder público em garantir o processo de democratização. Entretanto, atenta para um campo de ações que recuperam um debate da democracia ao alcance de todos, num dinamismo em constante construção. Nesta proposta de democracia, coube convidar Bobbio (1986) ao debate entre a existência de uma democracia ideal e

democracia real. A primeira tinha como foco as bases vistas a partir dos fundadores, enquanto que a segunda vinculava as práticas de participação dadas no contexto que vivenciamos.

Seguindo as discussões no contexto da gestão democrática, Lima M. (2011) a pontua como uma construção dada a partir dos dispositivos legais. Ela menciona que as ações presentes nesse modelo de gestão pleiteavam colaborar com novos papéis no que tange à participação, e propiciando o controle social. Disso decorre a compreensão de gestão defendida pela autora, que a aponta como processo da democratização da escola buscando respaldo nos marcos-legais, ao passo que considera que parte da sociedade estaria envolvida em busca de uma escola cidadã.

Partindo dessas questões, pode-se perceber que a noção de gestão democrática representa, no trabalho de Lima M. (2011), um extrato em construção, pois, prioriza as múltiplas dimensões inerentes ao discurso oficial (Constituição Federal e LDB - Lei nº 9.394/96). Indubitavelmente, a perspectiva de gestão democrática tomada no trabalho em análise, mesmo focalizando elementos norteadores da gestão democrática, evidencia uma prática que reproduz em larga medida o pensamento homogeneizador. Nesse sentido, a concepção de gestão tendo foco nos marcos legais vem crescendo bastante no campo das pesquisas educacionais, como se constata nos trabalhos analisados.

Quadro 14 - Bloco E – Concepção de gestão democrática nos trabalhos da Região Sul

Gestão Democrática
A gestão democrática pensada a partir de um de seus instrumentos, o conselho escolar, implica uma mudança importante na escola. Importante porque traz na essência a mudança do poder de decisão que deixa de estar nas mãos de uma pessoa – gestor – passando às mãos de um coletivo – o conselho escolar. (PORTO, 2014, p. 76).
A gestão democrática não traz alterações apenas para a dinâmica interna e para o fortalecimento de espaços participativos das instituições de ensino. [...] Precisa revisar suas posições, assegurando às escolas autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (OLIVEIRA, 2007, p. 134).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A discussão pontuada no bloco - E inclui duas pesquisas, concluídas e publicadas, da Região Sul, as quais versam sobre o conselho escolar. Nessa perspectiva, tomou-se, em primeiro lugar, o trabalho de Porto (2014), que apresenta uma concepção de gestão democrática que elenca o conselho escolar como um elemento de sua completude. A autora reconhece também a importância dos conselhos enquanto elemento da gestão democrática,

no sentido de promoverem mudanças nas relações de poder presentes na estrutura da escola, permitindo, sobretudo, a efetivação dos órgãos colegiados.

Diante do que foi colocado, configura-se um discurso que tem a materialização da gestão democrática tomando o conselho escolar como elemento principal ou o conselho escolar tomando a gestão como seu alvo. Essa concepção vem, aos poucos, sendo superada pelas pesquisas recentes. Nessa perspectiva, os estudos de Mendonça (2000) apresentam diferentes mecanismos para democratização da gestão, entre eles estão o conselho escolar.

Por outro lado, ao fazer uma leitura completa do trabalho de Porto (2014) percebeu-se que ela reproduz o discurso da gestão democrática centrada nos marcos legais. O que, em uma interpretação apressada, não revela nenhum problema. Mas, quando feita uma análise profunda dessa posição, nota-se a existência de uma discussão que assume característica homogeneizadora, isto é, ajuda apenas a legitimar o que os documentos oficiais já trazem sobre o mecanismo de gestão democrática, embora ela dê a entender uma proposta fora desse eixo.

A posição de gestão democrática tratada em Oliveira (2007) buscou ultrapassar a mera ideia de alteração interna na dinâmica dos sujeitos para seu fortalecimento, focando em ações que reavaliassem as dimensões da “autonomia pedagógica, administrativa e financeira”. Neste sentido, pode-se observar que há uma preocupação em rever as dimensões que legitimam competência da gestão. Esse entendimento expressa a necessidade de aprofundamento da gestão democrática na educação. Em uma análise ampliada sobre a gestão democrática no trabalho de Oliveira (2007), observou-se que, apesar dela fazer uma discussão buscando respaldo nos dispositivos legais, e reconhecendo os avanços que os dispositivos representavam no processo democratização da escola pública, sinalizou que os estudos neste campo procuram ir além da realidade apresentada.

Portanto, em relação às concepções de gestão democrática visualizadas nas pesquisas ora analisadas, percebeu-se uma discussão polarizada, na qual, de um lado tenta se produzir uma visão conformadora, homogeneizadora, que procura se afirmar a partir do discurso oficial, sem a busca de uma discussão mais adensada sobre os interesses que subjazem os documentos oficiais. Neste sentido, essa posição em relação à gestão estaria próxima de uma concepção científico racional, como definiu Libâneo (2013). Essa concepção, conforme o autor, concebia a escola como espaço objetivo, neutro e racional, ou seja, as instituições, nesse contexto, enfatizavam as estruturas organizacionais.

Por outro lado, há uma perspectiva de gestão democrática, em que se visualiza uma introdução de mudanças nesse sentido. Apesar da discussão ainda estar nos dispositivos legais, reconhece-se a necessidade de avanço nas discussões. No entanto, essa polarização no campo da gestão democrática impede de se ter um avanço nos processos democráticos, sendo o conselho escolar igualmente contaminado por tais práticas.

Realizada a análise em torno da gestão democrática na produção acadêmica que discute o conselho escolar, e localizando os diferentes caminhos em que ela vem se apresentado no contexto da materialização dos processos democráticos, passa-se agora para uma análise da categoria da participação no mesmo rol de trabalho analisados.

Quadro 15 - Bloco A1 – Concepção de participação nos trabalhos da Região Nordeste

Participação
A "participação" tão alardeada pelas esferas governamentais como sinônimos de parceria, nestes tempos de ajustes neoliberais, encontra-se, então em xeque, posto que para cada ator em cena, um significado é sugerido (ASSIS, 2009, p. 62).
A crescente ampliação da participação popular em órgãos colegiados revela uma tendência em compreender a existência de um novo contexto onde a escola passa a inserir no debate os interesses dos diversos segmentos ali representantes (AGUIAR, 2009, p. 60).
Entendemos a participação como um instante de convivência com o coletivo, podemos afirmar que o pluralismo aponta para um modelo de participação onde os sujeitos não convivem com a exclusão nem tão pouco com a falta de acesso as informações que lhes digam respeito (LIMA, 2011, p. 26).
É a partir da participação da comunidade, que a gestão da escola é fortalecida e ampliada às possibilidades de sua democratização, pois os seus membros debatem e decidem sobre as ações da escola, constituindo-se num importante instrumento de democratização da gestão (CAVALCANTE, 2014, p. 190).
A participação dos cidadãos nos processos decisórios é resultado das lutas, dos conflitos e das negociações da sociedade civil com o Estado (LELIS, 2010, p. 52).
O mecanismo de participação concebido, em exercício, ou ainda intencionado pelos cursistas nos seus relatos escritos nos fóruns de debate revelam posicionamentos, ora frágeis e desestimulantes, ora românticos e redentores (MENDES NETA, 2013, p. 15).
[...] a participação não se fundamenta apenas como o momento da escolha dos representantes, mesmo que este seja um momento importante, mas como aquele que promove espaços de trabalho coletivo dentro da unidade escolar (CAMPOS, 2007, p. 62-63).
[...] os sujeitos dos conselhos escolares não conseguem canalizar o sentido de sua participação em ações que possam demonstrar a importância da horizontalidade das relações decisórias dos envolvidos no processo de representatividade (MORAIS, 2012, p. 74-75).
A noção de participação como ato consciente, criador e ao mesmo tempo, reflexo de uma nova postura social, nos remete a alguns elementos básicos que justificam o envolvimento de comunidades em uma espécie de luta social em torno de elementos que significam melhoria da vida coletiva [...] (PEREIRA, 2009, p. 46).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir de uma leitura apresentada nos trabalhos sobre a compreensão de *participação*, pode-se constatar, a priori, diferentes leituras da categoria, defendidas nas pesquisas que discutem o conselho escolar, conforme se pode visualizar no quadro acima, que traz algumas concepções de *participação* na visão das pesquisas concluídas. Nos

trabalhos de Aguiar (2009) e Lima (2011) é possível verificar a existência de um debate em torno da participação vinculado, pelo menos, a duas compreensões: a participação popular e coletiva; e a participação com enfoque plural. Quanto à primeira, é preciso, de antemão, deixar claro que as análises partem não apenas do trecho destacado no quadro, sobre cada autor, mas de uma leitura mais ampla sobre os trabalhos em curso. Sendo assim, percebe-se nos trabalhos das autoras uma discussão que, de um lado, revela a participação popular e coletiva - dado o contexto de produção -, e de outro uma participação com enfoque plural.

Diante disso, ao analisar a ideia de participação popular e coletiva mencionada nas pesquisas, partiu-se da interpretação de que elas são oriundas de um processo de redefinição e mudanças entre o Estado e sociedade civil, como afirma Abranches (2006). Desse modo, a participação vista sobre a base popular e coletiva, alçada no campo das conquistas sociais, poderá prescrever o princípio da participação como conquista, conforme reitera Demo (2009). Todavia, o refletir sobre a participação popular remete a percebê-la como uma conquista das lutas sociais, porém não deve ser vista com fim em si mesma.

A segunda ideia que envolve a participação sobre uma perspectiva plural carrega em seu cerne os diferentes interesses dos sujeitos que integram as instituições. Esse entendimento traz a valorização de interesses dos segmentos da comunidade escolar e local, bem como se coloca na vanguarda em defesa de uma polarização ideológica dominante/dominados. Sendo assim, a concepção de participação tende a reproduzir um campo de múltiplas forças, se distanciando de uma participação apenas conquistada. Em tal circunstância, cabe ressaltar que as instâncias colegiadas, nas quais acontece a materialização da gestão democrática, se inter cruzam com diferentes tipos de discursos sobre a participação.

Assim, ao analisar a participação no trabalho de Assis (2007) observou-se que ela procurou localizar os espaços a partir do discurso propagado na esfera oficial. Nesse sentido, vale dizer que uma análise da participação desse perfil se coloca em um patamar complexo. Sob esta ótica, fica entendido que, ao estudar a participação sobre a luz dos veículos legislativos ou documentos oficiais, amplia-se o debate entre as instituições educativas e a esfera estatal. Logo, não se pode esquecer que a participação alicerçada nas políticas educacionais sobre égide do Estado produz não só ações que direcionam interesses coletivos, mas também reproduz os interesses do Estado.

Nesse sentido, a autora discute um modelo de participação vista na ótica da esfera estatal, mas que prescinde de avanços no campo social. Por outro lado, sabe-se que o debate sobre a participação que intercruza as políticas educacionais é de cunho complexo e não pode ser analisado tomando apenas uma dimensão linear, uma vez que se deve prestar atenção aos interesses inerente a sua materialização. Com isso, tem-se um debate em torno de uma participação que tende a materializar-se a partir da relação do Estado e sociedade civil. Nesse caso, o princípio que orienta tal prática se distancia de uma participação efetiva, partindo do interesse da comunidade.

Ao analisar, portanto, os trabalhos de Cavalcante (2014) e Pereira (2009), os quais apresentam um foco no estudo da participação a partir da comunidade, verificou-se uma discussão da *participação* pelo ângulo da atuação da comunidade nos conselhos escolares, reconhecendo a atuação dos sujeitos no campo local, como representantes na construção da gestão democrática. Na dissertação de Pereira (2009), é possível constatar ainda que as mudanças ocorridas no contexto da *participação* são decorrentes de uma nova conjuntura vivenciada pela sociedade.

Tais discussões, desenhadas nas pesquisas em destaque, traduzem novas pontes para se pensar o envolvimento da comunidade nos órgãos colegiados, bem como ampliam o processo de democratização da escola pública. Com base nesse entendimento, percebe-se que os trabalhos defendem um modelo de participação alicerçada na valorização do local. Essa compreensão se aproxima das pesquisas de Aguiar (2009) e Lima (2011), destacadas no preâmbulo das análises deste trabalho. Portanto, com base nas leituras realizadas e nas inferências sobre as pesquisas, reconhece-se uma tendência dos estudos da *participação*, tomando a comunidade como foco da análise, de modo que ela tem sido vista como lugar propiciador da materialização dos órgãos colegiados. Nesta perspectiva, dialoga-se com Abranches (2006) quando diz que:

Os órgãos colegiados revelam-se, ainda, como um espaço capaz de expressar diferentes interesses do poder público e da comunidade e, como tal permite a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões (p. 68-69).

Dada a fala de Abranches, verifica-se diferentes relações que podem ser estabelecidas a partir da comunidade, da qual participa os sujeitos, ao passo que não se pode esquecer das múltiplas influências que envolvem processos participativos. Dessa

feita, a participação do conselho escolar no interior da escola pode ser traduzida não apenas como prática que constrói a democracia e a cidadania, mas também como espaços que dialoga com a comunidade escolar e local.

Perante os sentidos que a participação vem apresentando na produção acadêmica, os trabalhos de Lelis (2010) e Campos (2007), conforme a leitura geral e os trechos destacados no bloco-A1, que, trazem pelo menos duas perspectivas acerca da *participação*: a participação política e a participação efetiva ou ativa. Nesse sentido, as dimensões presentes nos trabalhos basicamente não se diferenciam. Mas, embora algumas vezes estejam interligadas, produzem sentidos diferentes, principalmente quando localizadas nos espaços de atuação dos conselhos escolares.

Diante disso, compreende-se que a participação política dentro de uma sociedade contemporânea se molda a um contexto mais amplo, se afirmando sobre práticas participativas que integram um cidadão. Segundo Gohn (2011, p.28) “[...] Usualmente se considera a participação política como um processo relacionado ao número de intensidade de indivíduos envolvidos nas tomadas de decisão”. Dialogando nesta perspectiva, Werle (2003) destaca que a participação política se consubstancia em diferentes níveis, desde uma participação presença, a uma participação delegada até a participação com foco nas decisões políticas. De modo que, esta última postura se aproxima da segunda dimensão de participação.

A segunda perspectiva, pautando-se no princípio da participação efetiva ou ativa, é apresentada com clareza nas pesquisas que discutiu conselho escolar, sobretudo, quando menciona a participação nos processos decisórios. Para Werle (2003), um Conselho Escolar com participação ativa se faz mediante a materialização das tomadas de decisões, nos espaços de negociações e discussão.

No entanto, a discussão da participação levantada nos trabalhos assume um lugar relevante, muito embora não apresente identificação clara entre as formas apresentadas, confirmando, dessa forma, uma popularização do conceito. Isso pode, muitas vezes, dificultar os caminhos da discussão no processo de democratização da escola.

No trabalho de Mendes Neta (2013), o princípio da participação apresenta diferentes compreensões, as quais se constata quando a autora percebe, na materialização de sua pesquisa, posições que remontam uma fragilidade na participação ou mesmo na ausência de motivação. Ela levanta em sua pesquisa a existência de um discurso sobre a participação entre dois polos, ora numa dimensão romântica, ora redentora. Desse modo,

ao analisar a ideia de participação imposta pela autora, pode-se confirmar, em primeiro lugar, que há na participação um entendimento a seu respeito no meio social, mas há também uma série de interpretações sobre sua aplicabilidade e seu uso. Então, quando se observa uma primeira compreensão sobre a presença de participação no cotidiano, verifica-se que é balizada quase em um senso comum pela sociedade, e que confere as práticas participativas como presença ou mesmo se direciona em determinado local. Assim, o trabalho de Mendes Neta (2013), apesar de não expressar um aprofundamento nos diferentes entendimentos da participação, afirma avanços, quando reconhece a existência das múltiplas faces dela no campo social.

Numa perspectiva analítica sobre a participação relatada pela autora, é possível concluir que a existência de diferentes posições em relação às práticas participativas nos espaços em que se apresenta pode ser tomada tanto como processo que amplia a democracia - quando garante espaços para as múltiplas falas -, como elemento relevante para a permanência de *status quo* daquela, principalmente quando não se aprofunda a compreensão da participação na esfera social.

A pesquisa de Moraes (2012), por sua vez, discute a participação no contexto da gestão democrática dentro das relações estabelecidas pelos sujeitos que integram a comunidade escolar e local, atentando para a visibilidade que ela ocupa na materialização dos órgãos colegiados. É vista, portanto, em um plano que reclama uma horizontalidade nos processos decisórios, conforme apresentado na fala da autora, disposta no quadro acima. A percepção de participação tomada pela autora passeia sobre os polos comunidade escolar e local, que retratam dificuldades para o exercício de uma gestão democrática. Nesse sentido, conforme pondera Werle (2003, p. 11), a participação dos segmentos precisa estar “relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais, como as respectivas responsabilidades de expressão [...]”. Tal perspectiva ajuda a iluminar que a materialização dela deve ser visualizada não só nos aspectos formais e visíveis, mas também no campo simbólico. Com isso, os entraves que as pesquisas vêm revelando podem ser olhados tanto do ponto vista da comunidade local, quanto da comunidade escolar, e, claro, considerando os inúmeros fatores que estão no contexto em que ela é situada.

Analisando os desdobramentos no princípio da participação, na pesquisa de Moraes (2012), verifica-se que a materialização desse princípio deve ser pautada na produção e no aprofundamento dos caminhos para pensar os avanços na gestão democrática, não se

limitando ao alcance dela, mas criando formas estratégias de fortalecimento do exercício da cidadania. Entretanto, estudos nessa perspectiva devem trazer à tona a compreensão dos diversos modelos de participação, como retrata Gonh (2011), quando mostra uma análise desde das formas clássicas de participação até as formas mais recentes desta. Essa questão só ajuda a confirmar o debate sobre a participação é complexo e não pode ser dado em uma única via.

Quadro 16 - Bloco B1– Concepção de participação nos trabalhos da Região Norte

Participação
[...] A participação no conselho escolar exige uma representação da comunidade escolar e local, um processo de construção coletiva e uma atuação nos objetivos da escola e questões do cotidiano escolar (DUTRA, 2013, p. 30).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No que tange à participação tomada por Dutra (2013) no bloco 2, percebe-se a busca por espaços democráticos que têm, inicialmente, um caráter promissor, principalmente quando reconhece que a participação dos conselhos aconteça mediante a “representação da comunidade local e escolar”. Por outro lado, para analisar a participação apoiada na ideia de representação é preciso redobrar atenção, em virtude de que nem sempre a representação acompanhada da participação pode assegurar a garantia dos representados. Nesse sentido, Werle (2003) menciona que o caráter contraditório em que muitas instâncias colegiadas são constituídas, pondo-se em questão a forma como são escolhidas ou eleitos tais órgãos.

Portanto, a concepção de participação presente no trabalho analisado é concebida vinculada a uma perspectiva de participação que, tradicionalmente, muitos teóricos vêm discorrendo, atendendo-se a mais um caminho que poderia ser um modelo de ideal de participação, ultrapassando o plano clássico que teóricos ainda insistem em defender.

Quadro 17 - Bloco C1 - Concepção de participação nos trabalhos da Região Centro Oeste

Participação
[...] A concepção de conselhos escolares na perspectiva da participação possibilita uma atuação conjunta, e deve incentivar uma cultura de participação efetiva dos pais e da comunidade escolar; a consolidação dos conselhos escolares e ampliação da participação dos pais nas decisões da escola (Dias, 2011, p. 30).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No tocante à categoria da participação discutida em Dias (2011), evidencia-se a preocupação da autora na constituição de uma cultura de participação a partir da comunidade local e escolar. Nesse sentido, o conceito de participação no trabalho estudado, posiciona-se na direção de garantir força ao conselho escolar, ao mesmo tempo em que se mostra como um canal de abertura para participação dos diferentes segmentos nos processos decisórios na instituição escolar, conforme se nota no trecho destacado no bloco - C1.

A concepção de participação explicitada no trabalho representa um debate que requer um diálogo mais articulado e cuidadoso, pois, se há o desejo de compreender a cultura da participação, é necessário ter ciência da complexidade deste conceito. Diante disso, duas questões podem fornecer caminhos. Primeiro, que participação tomada a partir de um campo cultural permite percebê-la não só como processo histórico que vai se construindo dentro de dada comunidade ou território, mas também reconstrói e redefine o debate em torno desta categoria que, muitas vezes, parece mais conformar do que transformar. Há ainda uma terceira ideia que pode integrar essa discussão, aquela trata de pontuar essa nova dimensão da participação na esteira desafiadora da produção do conhecimento, numa sociedade que hoje busca, incessantemente, amadurecer sua democracia.

As questões ora levantadas, embora Dias (2011) não as explore em sua discussão, são importantes em virtude de seu caráter aglutinador, e podem ampliar e fomentar a participação na atualidade. Assim, o panorama em que foi apresentada a ideia participação se coloca como concepção em construção, embora alguns teóricos venham discutindo uma cultura da participação como retrata Barroso (1995). Para este autor, cultura de participação é afirmada como mecanismo em que os sujeitos, os membros da organização, se compreendem como elementos que orienta as ações na instituição.

Quadro 18 - Bloco D1 – Concepção de participação nos trabalhos da Região Sudeste

Participação
[...] A participação é um processo complexo, que envolve várias possibilidades e cenários para que sejam efetivados os mecanismos coletivos de escolha e decisões compartilhadas (BIOTO FILHO, 2013, p. 87).
A participação se caracteriza pela atuação dos membros de uma comunidade que, conscientemente, assumem o poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social (PERINI, 2007, p. 41).
Percebe-se que a participação é o elemento fundamental da gestão democrática e a maneira que o processo participativo ocorre é que definirá a concepção de educação adotada pela instituição escolar (BARCELLI, 2014, p. 38).

A participação é instrumento de promoção humana e desenvolvimento, a indicação de participação relacionada ao plano local, de trabalho, educação e política é um modo restritivo, pois existe também a participação [...] de órgãos do próprio Estado na tarefa da promoção do desenvolvimento [...] (SILVESTRINI, 2006, p. 103-104).

[...] A participação é um valor cívico democrático a ser construído na prática, garantido não só o acesso aos instrumentos de democratização ou a formalidade das reuniões do conselho, mas também, no desafio de abolir as estruturas de poder que perpassam e se consolidam nos espaços sociais [...] (LIMA. M, 2011, p. 128).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Após analisar a gestão democrática dentro no bloco - D1, o qual representou a produção acadêmica da Região Sudeste, buscou-se compreender a participação velada nesse mesmo bloco. Com isso, observou-se, em Bioto Filho (2013) e Perini (2007), uma leitura sobre concepção de participação em perspectivas diferentes. Enquanto para o primeiro autor a concepção de participação estava focada no processo, na dimensão que ela assume em determinado contexto, o segundo autor a compreende na perspectiva da ação, no nível de consciência apropriado pelos sujeitos para efetivação das práticas participativas nos espaços escolares. As duas posições sobre a participação, apesar de percorrerem caminhos distintos, permitem maior aprofundamento desse mecanismo na construção da democracia. Tanto a visão de complexidade em torno o conceito de participação, como também o grau de consciência pontuada para sua materialização, conseguem, em um primeiro momento, confirmar a ideia anterior.

Observando as variadas nuances que a participação vem assumindo nas pesquisas que tratam do Conselho Escolar, percebe-se em Barcelli (2014) a compreensão se afirmando como ponto fulcral para a gestão democrática, sendo ainda definidora dos rumos da educação no espaço escolar. Desse modo, a ideia de participação tratada nesse trabalho parece ocupar um lugar, uma posição um tanto comum, quando ligada diretamente à gestão democrática. Afirmação, feita em virtude dessa ligação ter sido tônica da efetivação da participação, e por garantir os processos democráticos. Por outro lado, a compreensão de participação é oportuna, porque, ao mesmo tempo em parece ser usual, reitera a necessidade de avançar para o fortalecimento das práticas democráticas.

Diante do que foi apresentado, persegue-se a importância de uma discussão que ultrapasse uma concepção de participação mergulhada em um fim. Pois, assim, se estará distante de atingir a democracia. Nesse sentido, cabe compreender a participação na visão de Demo (2011), que argumenta que ela não pode ser vista como um dádiva ou muito menos uma concessão. Tal postura ganha evidência em Bordignon e Grancidno (2006), quando apresentam que a participação tem sido tratada nas discussões, muitas vezes sem

uma clareza do seu sentido, gerando, em alguns casos, sua adesão como mera atuação na colaboração, “de mão única, de adesão, obediência nas decisões da direção” Bordignon e Grancindo (2006, p. 170). Para esses autores, a participação que não atribui o exercício da troca, conduz a uma prática que é tomada a partir de plano pessoa, servindo, desse modo, a um campo específico. Neste contexto, cabe destacar que noção de participação tomada em Barcelli (2014) não esclarece em que dimensão ela está sendo tomada no trabalho.

Ainda do bloco- D1, analisou-se a concepção de participação nos trabalhos de Sivestrini (2006) e Lima M. (2011), que reportam a cenários bem diversos no campo dos processos democráticos. A concepção de participação na primeira autora, buscou evidenciar uma prática promotora do “desenvolvimento humano”, ao mesmo tempo em que são vistas como práticas restritivas, quando são levadas a mecanismos de indicação no contexto local. Alerta, sobretudo, que ela não acontece sem participação de órgãos estatais. Cabe lembrar que ideia de participação destacada a priori possui semelhança com o que defendeu Bordenave (1983), ao situar a participação como elemento inerente à condição do ser humano, como necessidade humana. A seu ver, ela representaria uma organização social essencial para sobrevivência dos indivíduos.

A questão da participação em Sivestrini (2006) mostrou também que sua prática é advinda de órgãos estatais para o desenvolvimento. Tanto essa perspectiva quanto a primeira, teorizam elementos contraditórios, bem como não apresentam clareza em sua definição. Lima M. (2011), por sua vez, pontuou a participação como processo de construção no exercício democrático, colocando que as práticas nesse sentido não poderiam limitar-se às “formalidades das reuniões do conselho”, e, que elas poderiam se colocar como quebra de poder presente no campo social. Analisando o caminho que a participação assume no trabalho da autora, percebe-se uma linha de avanço na discussão desta categoria. Todavia, defende-se os mecanismos vivenciados pelos conselhos escolares para efetivação o exercício democrático, numa visão processual, isto é, em constante construção ou mesmo desconstrução.

Quadro 19 - Bloco E1 - Concepção de participação nos trabalhos da Região Sul

Participação
[...] A participação é condição para o fortalecimento de conselhos escolares há que se pensar sobre o conhecimento necessário para que a participação ocorra (PORTO, 2014, p. 87).
[...] O CE, é, contudo, uma resposta concreta, necessária e essencial para que a participação da

comunidade escolar vá além das possibilidades e se torne a realidade nas escolas públicas [...] (OLIVEIRA, 2007, P. 94).
--

Fonte elaborada pelo pesquisador

Tendo em vista que a discussão da participação assume diferentes posturas, conforme o contexto histórico em que se apresenta, bem como a apropriação que é feito dela pela literatura que a discute. Nesse panorama destaca-se a concepção de participação apresentada nas pesquisas de Porto (2014) e Oliveira (2007). Na primeira, a participação vincula-se à ideia de aprendizagem, estando sua prática determinada, a priori, pela existência de conhecimento. Já na segunda, verificou-se a participação como resultado de práticas colegiadas, no sentido de que elas não se esgotem pela mera existência da ação participativa.

A discussão pontuada em Porto (2014) busca uma efetivação da participação, tendo como escopo a aprendizagem, a qual, de certo modo, se aproxima do debate realizado em Abranches (2006); Antunes (2002); Werle (2003); Luiz (2010), bem como de trabalhos analisados nesta dissertação, como o de Campos (2011) e o de Porto (2014). Nesse sentido, observa-se que a dimensão que trata da participação - a partir das práticas de aprendizagens -, vem se situando em uma perspectiva ampla e, ao mesmo tempo, coerente para se pensar a evolução dessa categoria no campo da democratização da sociedade e da escola pública.

Dito isto, é oportuno destacar que a discussão da participação tanto pode ser pontuada a partir da produção acadêmica, onde analisam as pesquisas que tratam do conselho escolar, como também a partir dos teóricos que escreveram sobre tal temática. Por suposto, cabe salientar que esses teóricos citados anteriormente, apesar de não discutirem o conceito de participação em si, situam-na, constantemente, quando fazem referência à materialização do Conselho Escolar. Portanto, a concepção de participação apresentada no trabalho apenas introduz a questão da aprendizagem, mas não apresentam elementos para se refletir sobre a participação.

Na segunda pesquisa, a participação é tida como fruto das ações do conselho escolar, onde ela não se esgota pela mera existência. Assim, evidencia-se que Oliveira (2007) discute a participação em um sentido amplo, apontando, desse modo, estratégias na evolução dessa categoria, principalmente quando a vê como algo inacabado. Nesse contexto, a participação é compreendida como processo, um exercício em construção e aprimoramento, fato que, categoricamente, a elege como elemento pertinente na construção da democracia brasileira.

Para tanto, a perspectiva de participação tomada na pesquisa de Oliveira (2007), pode-se perceber que, apesar da autora mencionar uma postura conveniente, ela é ponderada com positiva para o projeto democrático. Há em seu estudo, com bastante ênfase, um modelo de participação normativa, aquela que se postula no que venha a ser uma forma concreta de ser. Neste sentido, Lima (1998) discute em sua obra que a participação no plano da normatização “pode acentuar a ordem burocrática da conexão e uma fidelidade normativa perante a imposição de regras formais-legais, isto é, que deixa transparecer uma face particular da escola – a escola *locus* de reprodução normativa” (p. 287). Desse modo, na visão do autor, este tipo de participação efetiva se dá apenas no plano da formalidade. Percebe-se, então, que uma participação orientada no plano da normatização não produz alicerce para instauração de uma democracia direta.

Portanto, em Oliveira (2007), há um tipo de participação que, no plano das discussões, apareceu contraditório. Ao mesmo tempo, se elencou a necessidade de uma participação para além do que se apresenta nas escolas públicas, uma participação vista como conquista (DEMO, 2011). Neste sentido, a análise do trabalho mostrou um tipo de participação focalizado no plano das normas. Em tal conjuntura, recuperou-se o debate de que a negociação dos conflitos implica avanço na democracia, e que os contrários em constantes diálogos possibilitam o exercício de práticas democráticas.

3.3 DESCAMINHOS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A produção acadêmica sobre Conselho Escolar, analisada a partir das cinco regiões, conforme delimitação estabelecida, vem apresentando algumas questões que parecem apontar para algumas discussões no tocante à produção do conhecimento em relação ao Conselho Escolar no Brasil. Nesse sentido, este tópico discorre sobre resultados oriundos das análises realizadas nos tópicos 4.1 e 4.2, onde, no primeiro momento, realizou-se uma discussão da concepção de Conselho Escolar apresentado nos trabalhos dos quadros 5, 6, 7, 8 e 9, correspondentes às cinco regiões do país. Já no segundo momento, busca-se demonstrar como vem se norteando o Conselho Escolar no processo de democratização da escola pública, na ótica das categorias **Gestão democrática**, tratadas nos blocos A,B, C, D, E; e **Participação**, tratada nos blocos A1, B1, C1, D1 e E1.

No quadro 5, referente ao(s) trabalho (s) da região Centro Oeste, a concepção de Conselho Escolar foi vista como mecanismo de melhoria dos indicadores de qualidade da educação. Essa posição remete à compreensão de mudanças nas relações da comunidade com a escola, no intuito de garantir negociação nas relações que são estabelecidas nas práticas educativas. Nessa dimensão, Ciseki (1997, p. 17) postula que, “comprometendo a comunidade com a escola, a população assume maior controle sobre o tipo de formação que se oferece aos estudantes e apoia o melhoramento da qualidade educacional de sua comunidade ou região”.

O argumento reiterado pela autora reforça o entendimento de um conselho que passa a ser um órgão expectador para uma instância atuante no contexto da escola. Postura em que se nota, nas ações dos órgãos colegiados, uma aproximação da concepção deliberativa de Conselho. Contudo, deve-se ressaltar que a concepção de conselho de Escolar apresentada no quadro 5, assume uma conotação bastante premente quando conduz à reflexão em torno da qualidade da educação.

Ademais, verifica-se no quadro 5 (Região Centro oeste) uma percepção de gestão democrática tendo o conselho escolar como expressão da unicidade. Logo, há, no decorrer das discussões, a ideia de que o conselho é responsável pela gestão democrática. Esse fato necessita de esclarecimento, pois o conselho não pode ser visto como único responsável pelo processo de democratização da educação. Nesse sentido, Mendonça (2000) aponta a eleição para diretores como um dos meios de democratização da gestão, destacando também o projeto político pedagógico, entre outros.

Portanto, a discussão sobre o Conselho Escolar que vem sendo tecida na Região Centro Oeste, revela que, apesar da produção do conhecimento apresentar fatores fundamentais para pensar o conhecimento sobre a temática, eles ainda são pontos que necessitam de reflexão, uma vez que é preciso avançar no sentido de aprofundamentos sobre os processos de democratização da educação.

Desse modo, percebeu-se que o conselho escolar vem incorporando, no campo produção, temas considerados muito desafiadores para o estudo dos órgãos colegiados, como foi mencionado, e para a compreensão do conselho escolar a partir de uma perspectiva local. Desse modo, destaca-se que os estudos nessa direção se apresentam como discussão que insere direções que ajudam a refletir acerca dos processos democratização escola pública.

A concepção de Conselho Escolar nos trabalhos da região Nordeste, pensada a partir do quadro 6, apresentou diversas posições no que se refere à concepção de conselho. As análises mostraram a temática a partir da participação popular; do estudo da comunidade; da participação como prática legitimadora; do conselho escolar na perspectiva das políticas de gestão democráticas; como prática pluralista; e como mecanismo de controle social, cada uma dessas perspectivas reproduzindo uma visão acerca dos órgãos colegiados.

A partir do exposto, verifica-se que as concepções em torno do Conselho Escolar vêm abrangendo uma variante de múltiplas faces no contexto da produção dessa temática. Tal postura é percebida em virtude de diferentes procedimentos metodológicos tomados nas pesquisas. Desse modo, ao analisar as diferentes concepções de conselho escolar que vêm sendo produzidas na Região Nordeste, atenta-se para o fato de que as questões por ela suscitadas abrem um campo de possibilidades para se avaliar o amadurecimento da temática enquanto espaço de discussão dos processos democráticos na escola pública.

Assim, quando se aponta que o conselho escolar é um espaço de participação popular ou mesmo quando se concebe a comunidade como parte das relações da escola, está-se, de certo modo, possibilitando um campo de discussões que deixa de ser visto meramente a partir do espaço das políticas educacionais, passando a considerar os processos locais. Não importa que os resultados apontem a existência de um conselho escolar pautado a partir das ações das políticas educacionais em práticas legitimadoras. Neste aspecto, é importante colocar que a discussão sobre os conselhos escolares no Brasil não pode ser vista deslocada das mudanças que ocorrem no campo das políticas, de modo que as relações que acontecem num contexto mais amplo interferem nas relações dos sujeitos no espaço que atuam. Nesse sentido, a discussão levantada é tomada já no capítulo 3 desta dissertação.

Ressalta-se ainda que a produção do conhecimento sobre o conselho escolar no quadro 6 vem apresentando uma concepção em uma perspectiva pluralista e de controle social. Isso abre espaço, em primeiro lugar, para o entendimento dos órgãos colegiados como instância complexa, porque envolve, além da participação, negociações, e diferenças. Nesse contexto, cabe mencionar Werle (2003) e Luiz (2010) que em suas discussões pontuam esse debate. Por outro lado, no que concerne ao Conselho Escolar como instância de controle social, Ciseki (1997) e Werle (2003) discutem a necessidade de

acompanhamento da implantação das políticas educacionais. Assim, vê-se o controle social como forma da população “avaliar” e exigir que as políticas públicas sejam atendidas.

Dessa forma, o estudo do conselho escolar tem procurado discutir não apenas estruturas e função deste órgão, mas vêm apontando a participação nos processos de qualidade do ensino, o conselho como controle social, conselho como elemento descentralizador das práticas democráticas. Neste aspecto, verifica-se um debate amplo e oportuno, no sentido de perceber um avanço no campo da produção do conhecimento.

A produção do conhecimento sobre o Conselho Escolar na região nordeste, em específico, vem discutindo o conselho numa perspectiva não hegemônica. Essa discussão é compreendida como uma luta no processo democrático, que começa a partir dos sujeitos da própria comunidade, isto é, um processo que começa a partir dos anseios dos que fazem a comunidade. Desse modo, essa discussão se torna interessante, porque, além de levantar um diálogo em relação ao conselho, viabiliza instituições e os sujeitos na elaboração de suas pautas com vistas a sua realidade. Nota-se, então, que há em curso um processo que Santos (2001) chama de emancipação social, isto é, um processo de construção de identidade estabelecida em detrimento de uma cultura dominante. Neste contexto, o processo de democratização da escola pública que advém da máquina estatal não corresponde, se assim é possível dizer, com a democracia contra hegemônica, pois há, embutidos em sua ideologia, os interesses da classe dominante, que busca mecanismos e estratégias de permanência.

No processo de democratização da escola, verificou-se a existência de um discurso do conselho escolar como mecanismo da gestão democrática, que tende a se confirmar na produção acadêmica analisada principalmente no quadro 5. Essa temática vem perseguindo os estudos em torno do processo de democratização da escola de tal modo que se nota, na atualidade, um emergente campo de discussão. Estudos de Conti, Luiz e Riscal (2013), realizados na condição de uma revisão de literatura, demonstram essa homogeneização quando apontam o conselho escolar como instrumento da gestão democrática ou inversamente. Dito isto, reitera-se que a produção do conhecimento sobre a perspectiva que envereda no campo único põe em risco as regras básicas da democracia, que, dessa forma, deixaria de representar os interesses de uma coletividade e ficaria à mercê de um setor específico. Bobbio (1986, p.18), em sua obra, vem trazendo uma definição mínima de democracia, ao afirmar que:

[...] o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente [...].

Neste sentido, observa-se que a democracia se recompõe numa esfera mais ampla e não fica mediatizada a um determinado grupo. O autor é claro em afirmar que os grupos estariam autorizados a tomar decisões em nome de todos, no sentido de garantir a permanência neles. Nessa dimensão, não se pode pensar a materialização do conselho escolar tendo como foco apenas a gestão da escola, ela deve perpassar todos os setores das escolas e a comunidade local.

A discussão do Conselho Escolar como instrumento de melhoria da qualidade do ensino é retomada novamente, pois é considerada, aqui, um tema relevante na produção do conhecimento do conselho, embora a visibilidade dada à temática seja um campo no contexto das pesquisas, que necessita de aprofundamento. Nessa ótica, Werle (2003) pontua o Conselho Escolar como instância capaz de produzir melhoras na qualidade do ensino, no sentido de proporcionar o ambiente escolar condizente com o desenvolvimento de práticas comprometidas com a cidadania. Segundo Werle (2003), a responsabilidade pelos processos educativos na escola não pode ficar apenas sobre os órgãos estatais, o conselho escolar e a escola têm incumbência de contribuir para essa finalidade. Nesse viés “os conselhos escolares representam um espaço da autonomia e participação, comprometido com a defesa do ensino público e da valorização do professor” (WERLE, 2003, p. 49).

Dessa forma, ao ampliar uma discussão que valorize essa temática no ambiente das escolas, tendo em vista que o conselho escolar assuma as funções pedagógicas, administrativas e financeiras, deve-se apontar o esse órgão como meio de orientação que auxilia o bom funcionamento da escola. Antunes (2002), sobre essa questão, coloca que as diferentes articulações e os debates realizados pelos membros do conselho dentro do espaço escolar reforçam o colegiado na luta pela qualidade do ensino. Destaca ainda que a participação da gestão democrática nesse processo depende do grau de organização em que ela se apresenta.

Portanto, o Conselho Escolar atuante com o foco na qualidade do ensino pode ser visto como mudança significativa na qualidade da educação destinada às escolas públicas, obviamente, considerando o amadurecimento de suas práticas nas localidades onde está situado. Isso, de certa forma, traz à memória as décadas de 1980 e 1990, quando se lutava pelo acesso, enquanto hoje se luta pela qualidade e permanência. Esses objetivos atuais têm apontado novos rumos nas políticas de gestão democráticas. Assim, ao olhar os dispositivos legais, como a Carta Magna e a Lei de Diretrizes e Bases, os princípios são assegurados, embora se considere toda uma discussão em torno da sua aplicabilidade no contexto da escola pública.

Entretanto, a discussão que toma o Conselho Escolar como mecanismo que integra a qualidade do ensino é entendida como processo de ampliação dos pressupostos das práticas democráticas, uma vez que, pela qualidade que é co-atribuída à educação, os sujeitos podem participar de uma forma mais consciente em seu cotidiano. Dessa vertente decorre a necessidade de uma sistemática articulação com conselho escolar nas instituições escolares. Nesse sentido, a prática de um conselho escolar atuante contribui não somente para a qualidade da educação, mas qualifica as práticas democráticas no cotidiano da escola.

Em relação à temática tratada nos eixos em destaque, tem se observado um campo de estudo que carece de aprofundamento, principalmente quando discutida nas políticas educacionais. De modo ainda mais preocupante, o tratamento dado a essa temática nas pesquisas acadêmicas, ainda tem perfil introdutório. Todavia, se por um lado se reconhece a importância do conselho escolar na melhoria e qualidade do ensino, por outro, esta questão parece andar a passos lentos, principalmente quando sua veiculação nas discussões não assume um espaço de problematização de práticas democratizantes.

Quando se estuda o Conselho Escolar está-se, de certo modo, reproduzindo as marcas de um sistema social e político; isso porque, ao observar como se deu o processo de ampliação dos conselhos escolares no ambiente educacional e como essa prática de gestão democrática tem sido estabelecida nas instituições, é necessário considerar o contexto em que o mesmo se insere. Assim posto, reconhece-se o braço estatal, nesse processo, tanto como legitimador quanto regulador nas ações em torno dos órgãos colegiados no país.

O contexto ora introduzido é emblemático no campo das pesquisas e, com isso, vem se percebendo, nas pesquisas que envolvem o Conselho Escolar, uma discussão que busca não apenas reproduzir as propostas assentadas nos dispositivos legais, dado esse

confirmado nos resultados evidenciados no quadro 6, que discute também as instâncias colegiadas a partir do discurso oficial. Desse modo, as pesquisas presentes no quadro, apesar de mostrarem a existência desse debate entre as duas concepções de conselho, o consideraram como uma das grandes discussões em torno do conselho escolar.

Desse modo, os eixos em destaque são tidos como representativos nas discussões do conselho escolar no discurso oficial, ao mesmo tempo em que possibilitam o diálogo entre as duas vertentes sobre conselho. Outrossim, oportunizam que os estudos no campo das políticas de educação sejam melhor compreendidos na educação. De acordo com Cury (2002), as políticas de educação são visualizadas numa perspectiva de pluralidade, contrapondo-se a um paradigma único. Partindo desta visão e concebendo as ações conselho escolar como políticas de educação, é possível perceber que o processo de democratização da escola pública não ocorre de forma separada das práticas de poder.

A produção do conhecimento sobre o tema em destaque, visualizada no *quadro 7*, destaca o Conselho Escolar como elemento que promove uma nova dinâmica nas relações sociais, sendo visto em consonância com o contexto em que está situado. Por outro lado, ele vem se colocando como um órgão que assegura, através da participação da comunidade, a gestão democrática.

Em relação ao *quadro 8*, observa-se que as discussões abordaram as relações do poder, principalmente no que rege as relações entre conselho escolar, comunidade e gestão. Essa questão insere, nos estudos dos conselhos escolares, duas dimensões, sendo a primeira expressa nas políticas educacionais, onde o Estado, através de dispositivos, materializa suas ações. Neste ponto, a influência do Estado e também do mercado influenciam na atuação do conselho escolar nas instituições. O que não se pode imaginar é a efetivação dos órgãos colegiados distante das relações que acontecem na sociedade.

Por outro lado, percebe-se, por meio dos estudos, que o poder nas relações conselhistas tem sido estruturado dentro das próprias instituições, em uma relação de força, não apenas porque determinados grupos ou sujeitos desejam, mas porque ele se confunde com a história social do homem em sociedade. Ainda na perspectiva do poder, tem se observado instituições confundido sua dimensão pública, adotando práticas privadas, patrimoniais, conforme destacou Mendonça (2000) e Paro (2002). Esse contexto remonta o cenário da literatura, preocupado em estudar as relações entre o público e o privado.

Em tais circunstâncias, cabe destacar que o exercício do poder que vem sendo ocupado nos órgãos colegiados, se dá pelo uso da argumentação vista a partir do lugar de

politização no que tange o conhecimento (WERLE, 2003). Neste aspecto, se percebe que o campo do conhecimento parece ter um maior peso, em virtude de se cogitar como passaporte na execução da ação no conselho escolar. Isso lembra, conforme descreve Bourdieu e Passeron (2009), que o capital cultural e o capital social de um sujeito podem determinar suas formas de atuação no meio em que se encontra.

Para Werle (2003, p.74), o poder também é visto sob uma ótica relacional onde “o relacionamento entre duas pessoas pode tornar real o poder pela capacidade de os autores determinarem mutuamente seus comportamentos [...] o poder de simples possibilidade à ação, constituindo uma relação efetiva entre comportamentos”. Essas práticas presentes nos espaços dos conselhos escolares convergem como jogo de negociação entre os sujeitos envolvidos. Tais questões são, pois, bastante pertinentes para uma reflexão no tocante à produção do conhecimento na temática do Conselho Escolar.

No quadro 8, percebeu-se, ainda, que, além do estudo das relações de poder apresentadas, desatacam-se outras duas vertentes. A primeira diz respeito às práticas de poder, que acontecem no interior do conselho escolar, com foco no processo decisório. Neste campo, cabe uma análise se os processos decisórios aliados pelo conselho correspondem a um valor consagrado com sua prática. Já a segunda dimensão, aparece sob forma de imposição da esfera mais ampla, no caso, as políticas educacionais ou ações que o Estado desenvolve, mas interage com o contexto escolar. As duas formas de poder estão presentes nas instituições e são constantemente reproduzidas no contexto escolar, embora se perceba, na primeira vertente, um quadro de estratégias que vem sendo promovido no interior da escola pública para garantir uma gestão democrática.

No *quadro* – 9, os resultados apontaram um estudo sobre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, onde foi percebido a partir das análises que as políticas de formação continuada e capacitação dos conselhos, ainda é vista de forma limitada no contexto da produção conhecimento. Muito embora, as discussões sobre a política de formação continuada venham sendo discutida desde de 2004 com a criação do programa de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares.

No tocante aos resultados expostos no quadro 9, verifica-se uma concepção de Conselho Escolar que se fundamenta na participação da comunidade. Essa perspectiva aponta para o entendimento de que os estudos sobre os órgãos colegiados devem perpassar pelo estudo da comunidade. Neste sentido, a questão destacada é também evidenciada no quadro 6, onde se nota uma sinalização das pesquisas nessa dimensão. Diante disso, pode-

se perceber que, mesmo não havendo sinalização para algumas concepções ou temas sobre o conselho escolar nas pesquisas, elas apontam para um campo de discussão emergente.

Dadas às confluências no que tange às discussões em torno do Conselho Escolar, é preciso apontar também que as práticas sobre este órgão estão diretamente condicionadas aos princípios orientadores do processo democrático. Desse modo, não se pode imaginar um órgão colegiado distante dos princípios da gestão democrática e da participação. Nesse sentido, a análise da produção acadêmica trouxe algumas questões em torno das categorias de gestão democrática e participação, sendo estas vistas como elemento que fundamenta a efetivação dos Conselhos Escolares.

Diante do que fora posto, evidenciou-se que a gestão democrática a partir do bloco A - E, aponta algumas dimensões em torno dessa categoria, de modo que a concepção de gestão democrática destacada no *bloco-A* (Região Nordeste) perpassa por um conjunto de direções e sentidos que ajudam a integrar os processos de democratização da escola pública. Neste sentido, o presente bloco destacou a gestão democrática para além de: uma dimensão técnica; uma gestão democrática como elemento formador da cidadania; gestão democrática oriunda do rompimento da gestão autoritária; gestão democrática a partir da leitura das políticas educacionais; gestão democrática a partir da atuação dos sujeitos no contexto local; gestão democrática como fortalecimento da autonomia do conselho escolar; gestão democrática a partir do princípio da comunidade.

Diante das diferentes concepções em torno da referida categoria, percebe-se que há pelos menos duas grandes dimensões no contexto da gestão democrática em que os trabalhos sobre Conselho Escolar vêm sendo discutindo no contexto da Região Nordeste. A primeira dimensão defende uma concepção de gestão democrática que prioriza uma discussão em torno das políticas educacionais, dentro de um contexto mais amplo, ou seja, discute-se gestão para além das práticas desenvolvidas no contexto específico da escola. Acredita-se que essa perspectiva é fundamental para ampliar o diálogo da escola as esferas mais amplas, ao mesmo tempo em que expressa uma preocupação, pois, nesse modelo de gestão, se expressa o papel do Estado inerente na política educacional que chega as escolas.

A segunda dimensão em torno da gestão vem ganhando espaço a partir da integração dos sujeitos no campo local. Ela veicula-se prontamente às ações no contexto escolar. Assim, o modelo de gestão em pauta estaria mais próximo do conteúdo, dando ênfase às práticas dos sujeitos no campo atuação.

No entanto, salienta-se que os dois modelos de gestão encontrados nos trabalhos levam à percepção de que a gestão democrática que ganha materialidade a partir dos dispositivos legais tende a abranger um leque maior, fato que é observado em quase a totalidade das pesquisas. Com isso, não se está desqualificando este modelo de questão. O que se quer é chamar atenção a esse modelo, por representar os interesses do Estado, mas ele precisa ser melhor analisado, aspecto este que as pesquisas ainda não trazem com clareza. Desse modo, valoriza mais a forma do conteúdo.

Em outro polo está a concepção gestão democrática, que se afirma não reproduzindo a ideologia estatal tal como ela é, mas fazendo uma avaliação desta na sua materialização. Portanto, a gestão neste aspecto estaria em diálogo com comunidade, ouvindo os sujeitos e possibilitando formas de intervenção.

No que tange às discussões em torno da gestão democrática, no *bloco- B* (Região Norte) percebe-se duas perspectivas que são apresentadas nesta categoria: gestão democrática valorizando mais a forma do que conteúdo; e gestão democrática como resultado do avanço do campo conceitual. Diante destas concepções, pode-se perceber que as pesquisas analisadas na Região Norte trazem uma visão de gestão que, de um lado, buscam estudar os elementos da gestão priorizando as formalidades, e aí nota-se que esta posição está na discussão do *Bloco A*. Esse fato que leva a compreender a existência de uma tendência dos estudos neste aspecto. Por outro lado, tem-se os estudos que alertam o avanço na categoria da gestão, que se dá conforme o aprofundamento dos conceitos nessa área. Portanto, as pesquisas analisadas neste bloco, principalmente as que reproduzem a sua concepção, evidenciam, de certo modo, avanço no campo da produção do conhecimento nesta categoria.

No campo das análises, destaca-se a concepção de gestão democrática apontada no *bloco-C* (Região Centro Oeste), que remonta uma ideia de gestão materializada dentro de uma postura ambígua, ora, atribuindo elementos que promovem o crescimento desta categoria, ora enfatizando práticas centralizadoras. Nesse sentido, compreende-se que as análises do bloco em destaque, que priorizou a produção acadêmica da Região Centro Oeste, parecem não refletir uma prática integrante do crescimento desta categoria. Por outro lado, não se pode pensar que a dificuldade em estabelecer uma homogeneidade no conceito gestão possa impedir o avanço dele na esteira democrática. Na verdade, o que há, conforme revelam as pesquisas, é a presença desses dois modelos de gestão se alternando.

A concepção de gestão democrática destacada no *bloco - D* (Região Sudeste) se apresenta em três caminhos: gestão democrática com foco nas práticas da comunidade; gestão democrática para além do atributo da lei; gestão democrática entendida como campo em construção. Dentro das concepções apresentadas, conclui-se, a priori, que o exercício da gestão democrática se encontra muito próxima das concepções defendidas no *bloco -A*. O que chamou atenção neste bloco é a posição de gestão vista como dinâmica processual, prática que situa o conceito num contexto de processo.

O *bloco - E* (Região Sul) apresentou uma perspectiva de gestão democrática em duas posições distintas: gestão democrática para além do discurso oficial e a gestão democrática como foco, a presença do conselho escolar. Percebe-se que a primeira concepção já vem discutida nos blocos *A, D*, e, com isso, apontam um debate que busca ultrapassar um debate engessado. Logo, cabe perceber que as análises das pesquisas que versam sobre conselho escolar vêm dando ênfase, em larga medida, à concepção de gestão não como mera reprodutora do discurso oficial. A segunda percepção de gestão busca se afirmar a partir do conselho escolar, condição que canaliza uma discussão que tem sido comum nas pesquisas que associam a dimensão da gestão à prática do conselho escolar.

A categoria da participação materializada no *bloco - A1*(Região Nordeste) apresentou sete concepções de participação, oriundas das análises da produção acadêmica que tratam do Conselho Escolar. Nesta perspectiva, evidenciaram-se as seguintes concepções sobre a participação: participação com enfoque coletivo; participação com um caráter plural; participação a partir dos dispositivos legais; participação como ação política; participação efetiva ou ativa; participação como redentora e romântica; participação que reclama um viés horizontal. Contudo, pode-se perceber que as discussões em torno da participação se colocam em três grandes campos. O primeiro compreende um tipo participação voltado para a ação pluralista, que, procura integrar uma ação e espaço dos diferentes sujeitos. Ampliando essa posição, Gohn (2011, p.21) mostra que esta participação procura dar conta de uma “[...] nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc. O pluralismo é marca dessa concepção”.

O segundo campo prioriza uma discussão da participação na ótica dos dispositivos oficiais, que procura perceber o funcionamento da ideologia que sustenta as práticas participativas. Neste aspecto, estava presente o debate em torno de uma participação institucionalizada. Essa perspectiva é discutida por Gohn (2011) como campo de debate

sobre a participação no interior às instituições que precisa articular os interesses públicos e privados.

O terceiro campo traz uma concepção considerada bastante contundente no debate sobre a democratização, que trata de perceber a participação como mecanismo que horizontaliza as relações de atuação dos sujeitos. O debate estaria próximo do que Santos (2005) defende, chamando atenção para uma nova emancipação social, rumo à luta contra o modelo dominante. A concepção de participação estaria, pois, na perspectiva de um modelo contra hegemônico. Assim, avalia-se que a discussão em torno da participação nesse bloco apresenta perspectiva que a insere numa perspectiva de avanço no campo da produção do conhecimento nesta categoria.

Analizando o resultado da concepção de participação presente no *bloco-B1*(Região norte), percebe-se que ela assume um caráter de representação dos segmentos da escola, fato que pode ser argumentado a partir da ideia de lutar em busca de participação ativa, porque esta contribui com um maior avanço da democracia, Bobbio (1986).

Perpassando as diferentes posições sobre concepção de participação, observou-se no *bloco-C1* (Região Centro Oeste) a veiculação da participação como uma perspectiva processual no contexto de cultura da participação. Neste aspecto, estas práticas podem encontrar melhores desdobramentos nos estudos de Werle (2003) e Barroso (1998). Desse modo, a postura em torno da participação tomada nesse bloco conduz a uma prática que favorece, indubitavelmente, o alargamento desta categoria, ao mesmo tempo em que permite levantar uma reflexão sobre a formação da cultura de participação no contexto do conselho escolar.

As análises da produção acadêmica veiculadas ao *bloco-D1*(Região Sudeste), apresentaram 05 perspectivas em torno desta categoria: participação como processo; participação como força conscientizadora; participação como mecanismo da gestão democrática; participação como desenvolvimento humano; participação para além das formalidades que integram as ações dos conselhos escolares. Diante das perspectivas, percebe-se que ela produz sentido coerente com o progresso de uma categoria emergente no campo da participação, apesar das perspectivas demonstradas nem sempre apresentarem perfil que assegure os avanços delas na produção das pesquisas. Por outro lado, cabe destacar que os sentidos ora visualizados da participação se aproximam do que discute Werle (2003); Bordenave (1983); Abranches (2006).

O último *bloco* - *E1* (Região Sul) trouxe como resultado 04 dimensões sobre a categoria de participação alimentadas nas pesquisas, entre elas estão: participação como prática de aprendizagem; participação para além da conquista; participação como processo, um exercício em construção; participação para os dispositivos legais. A primeira ideia de participação apresentada neste bloco elege uma direção que produz sentido muito promissor para esta categoria. Promissor porque, ao discutir a participação enquanto prática de aprendizagem, amplia, de certo modo, o exercício e o aprofundamento da democracia. Teóricos como Abranches (2006); Antunes (2002) e Werle (2003), por exemplo, têm discutido o conselho escolar abordando a qualidade do ensino. O segundo entendimento de participação tem a posição de compreendê-la para além de uma conquista, reiterando, aqui, que as práticas participativas não devem ser colocadas no plano da aquisição, mas avançar no sentido de percebê-la como processual.

A terceira percepção apontada neste bloco dimensiona a participação enquanto processo, ideia esta já vista no *bloco*- *C1*, que recompõe uma perspectiva de crescimento nesta categoria. A última ideia de participação, já cogitada no *bloco* – *A1 e D1*, que buscou compreender a participação na ótica dos dispositivos legais, toma uma postura reprodutora da ideologia dominante.

Portanto, a concepção de participação a partir dos blocos, apresentou, de um lado, uma prática coerente com desenvolvimento da democracia. Por esta razão, vincula-se, em grande medida, às dimensões com caráter plural, processual e coletivo. Nesse campo, observa-se, conforme as análises, que há crescimento, muito embora se constate uma ausência de aprofundamento. Não obstante, esta concepção de participação está vinculada ao discurso oficial, participação institucionalizada, participação como conquista dentre outras. O debate em torno dessa perspectiva parece chegar, pois, a um espaço de maior visibilidade, conforme análise dos trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explicar as considerações finais, tem-se, a priori, a sensação de que a pesquisa chegou a sua plenitude. Mas, essa seção é tratada aqui, como uma espécie de pausa, porque a discussão que tangencia a produção do conhecimento no campo do Conselho Escolar não se redimensiona a constatações, resultado ou achados, pois, o processo de democratização da sociedade e da escola pública tem como base o aprofundamento dos princípios que orientam a democracia. Nessa correlação é que se percebe alguns desdobramentos presentes nas análises realizadas neste estudo, sendo eles dimensões resultantes das leituras e análises da produção acadêmica.

Nesta perspectiva, observou-se diferentes concepções presentes nas pesquisas sobre o Conselho Escolar, sendo elas vistas em diferentes estágios e posições. Nesta conjuntura, percebeu-se que algumas concepções de conselho escolar apontam para uma evolução do campo da produção, outras percorrem um estado de permanência, já outras parecem andar na contramão da democracia, inviabilizando o processo de democratização da escola pública.

Assim, perante o processo de construção da dissertação, percebeu-se, desde a organização inicial, que se tratava de caminho árduo discutir os mecanismos de democratização da sociedade brasileira dentro de um país marcado por uma trajetória histórica que herdou e herda constantes ameaças à democracia brasileira, sendo para nós um grande desafio. Sendo assim, a discussão em torno do Conselho Escolar como veículo de democratização ajudou a pensar, compreender e refletir o processo democratização da escola pública, e se colocou como parte emblemática desta pesquisa.

Dessa forma, o estudo mostrou, em uma dimensão mais geral, que a produção do conhecimento foi marcada pelo menos por 03 grandes concepções de Conselho Escolar, as quais estão presentes no debate teórico, em diferentes estágios.

A ideia de Conselho Escolar esteve vinculada com o surgimento desse órgão no campo da educação, e tem na base o calor das mudanças pós década de 1980, a luta da sociedade civil por direitos e dos educadores em busca por mudança na organização da educação. A segunda concepção de Conselho Escolar, desenhada no final dos anos 80, com surgimento da constituição e, posteriormente, a LDB - Lei nº 9394/96 e a Lei nº 10172/2001 que cria o PNE, os quais normatizam as instâncias colegiadas. Neste aspecto, percebeu-se uma maior revitalização dessa concepção de Conselho Escolar, a partir dos

marcos legais, concepção essa que vem assumindo uma grande representação no espaço da produção do conhecimento nos trabalhos que versam sobre o Conselho Escolar. No entanto, verificou-se que ela, ao mesmo tempo em que ampliou a produção do conhecimento, tende, na maioria das vezes, à reprodução da ideologia dominante. Em outras palavras, coloca-se como canal em que o Estado concorre para sua participação por meio das políticas educacionais.

Uma terceira concepção de Conselho Escolar, que se considera como continuidade da primeira, iniciou sua trajetória no início do século XXI, com a ideologia de uma nova política, a partir do governo Luiz Inácio Lula. Nesse momento se buscou uma ampliação do processo de democratização da esfera pública, com ênfase na participação da sociedade civil. Sob esse aspecto, o debate do Conselho Escolar ganharia uma maior revitalização, posição que, ao mesmo tempo que buscou ampliar participação da comunidade no Conselho Escolar, criou-se também, no contexto dessa nova abertura democrática, estratégias veiculadas às políticas educacionais que esvaziavam o sentido das práticas democráticas. Portanto, a terceira concepção de Conselho Escolar, apesar de estar presente em nosso cotidiano, necessita ser reavaliada do ponto vista epistemológico, pois continua a reproduzir de forma mais sutil o que a segunda concepção vem fazendo desde os anos 90.

Este estudo buscou trazer um panorama de como a temática do Conselho Escolar vem sendo construída no contexto da produção acadêmica. Para tanto, utilizou-se como corpus empírico um conjunto de 18 produções acadêmicas, entre Teses e Dissertações que tematizam o estudo do Conselho Escolar.

O método de análise do conteúdo, seguiu três fases. No primeiro momento, analisou-se a concepção de Conselho Escolar a partir da produção acadêmica, postulada nos *quadros de 5 -9*, organizados a partir de cada região destacada na pesquisa. Neste aspecto, observou-se que a concepção do Conselho Escolar era tomada em diferentes campos de atuação, e estava, em grande medida, vinculada a uma temática. O que levou a considerar como o tema do Conselho Escolar vinha sendo tratado no campo da produção. Desse modo, ao analisar as diferentes concepções de Conselho Escolar presente nas pesquisas, percebeu-se que elas estavam em níveis diferentes em relação à produção do conhecimento, o que levou a entender que algumas concepções têm perspectiva de avanço, outras carecem de aprofundamento no contexto da produção, e outras não registram

perspectiva de avanço na produção do conhecimento. Estas últimas são vistas como reprodutoras de uma determinada ideologia mantenedora do *status quo*.

Com isso, elegeu-se uma compreensão de que o debate sobre Conselho Escolar é permeado por um campo complexo e que não se pode compreendê-lo olhando apenas de um ângulo. Partindo desta perspectiva, a pesquisa avançou na compreensão dos princípios que orientam as práticas democráticas no contexto dos órgãos colegiados.

No segundo momento, as análises priorizaram as categorias que orientam o Conselho Escolar, a partir das quais se trabalhou a gestão democrática e a participação. Para tanto, as análises das categorias destacadas neste estudo, foram divididas em duas perspectivas para melhor situar o leitor. Na primeira, priorizou-se a gestão democrática a partir da produção acadêmica, organizada em blocos, nas diferentes regiões. Foram estabelecidos 5 *blocos*, A, B, C, D, E, e, com base neles, realizou-se as análises. Nestes Blocos, constatou-se que a gestão democrática apresenta uma variabilidade no campo conceitual, concluindo-se que as diferentes posições destacadas convergem em torno de dois grandes paradigmas. Ainda neste aspecto, percebeu-se um caráter de gestão democrática fundamentada nos dispositivos legais. A respeito deste modelo de gestão, constatou-se práticas verticalizadas e autoritárias, que conduzem, em grande medida, à reprodução da política do governo em exercício.

Ainda no bloco em discussão, enfatizou-se uma gestão democrática apoiada em práticas plurais e processuais, visando, sobretudo, a compreensão do local. Este modelo de gestão busca se afirmar a partir dos anseios da sociedade civil organizada, sendo esta o lugar em que se congrega diversas instituições sociais, entre elas o Conselho Escolar.

As análises em torno das posições ora vista, vêm colocando em evidência dois projetos que visam contemplar o processo de democratização da educação. De um lado, o projeto estatal, pautado nos documentos oficiais, que visa abranger a educação através da ótica das políticas educacionais, e de outro o projeto encabeçado pela sociedade civil. Essas posturas ficam evidentes durante o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo momento, priorizou-se a análise da participação, a partir de 5 *blocos* A1, B1, C1, D1, E1. Percebeu-se que a categoria em destaque vinha apresentando uma concepção muito próxima da gestão democrática, mas a construção seguia uma forma muito semelhante. Esse fato parece ser explicado pela ausência de teóricos em determinados trabalhos, ou mesmo pela proximidade entre as categorias de participação e gestão democrática, que, muitas vezes, aparecem nas pesquisas sem devida clareza. As

diferentes compreensões em torno dessa categoria foram agregadas em duas perspectivas, por entender que o sentido proporcionado estaria nesses dois polos.

A primeira perspectiva enfatizava a participação ativa, que agrega uma postura processual, coletiva e pluralista. Na segunda perspectiva, a participação estava na base dos marcos legais, normatizada, institucionalizada. Diante dessas posições, inerentes à categoria da participação, conclui-se que o tratamento dado à primeira perspectiva de participação é bastante singular, embora não se desconsidere a construção neste sentido. Outrossim, percebeu-se que a discussão nesta categoria não assume uma posição em destaque, no que confere à produção do conhecimento no contexto do Conselho Escolar. Já na segunda perspectiva, a categoria da participação é consagrada com maior visibilidade na produção do conhecimento, fato que leva a compreender a participação como paradigma dominante.

Observou-se, ainda, que as concepções de gestão democrática e participação vinham sendo colocadas no debate do Conselho Escolar, mas careciam de um aprofundamento teórico, pois caminhavam no plano introdutório ou apresentavam uma visão muito descritiva.

As análises realizadas na pesquisa pontuaram que as discussões de Conselho Escolar, a partir da produção acadêmica, considerando as bases teóricas metodológicas, bem como os diferentes espaços –contemplam alguns avanços do ponto de vista epistemológico, principalmente quando buscam ultrapassar a discussão que compreende o Conselho Escolar no contexto do paradigma dominante.

Desse modo, o estudo apontou que a produção do conhecimento desse tema na área da educação vem, por um lado, explorando múltiplas discussões no processo de democratização da escola pública, principalmente quando viabilizam diferentes temas e concepções para o estudo das instâncias colegiadas. Por outro lado, a emergência dessa discussão no contexto da educação, segundo as análises, representa uma afirmação de um campo de estudo que situa não só o estudo dos Conselhos Escolares como mecanismo da gestão democrática, e aí estabelecendo uma parceria da escola com a comunidade, como também as relações estabelecidas entre a gestão da educação e as políticas educacionais.

Tendo vista os desdobramentos tomados na pesquisa, que dizem respeito às análises, percebeu-se que, apesar da produção acadêmica apresentar em suas bases perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas para consubstanciar a discussão sobre o Conselho Escolar, elas ainda são vistas em um patamar que, quase sempre, apenas introduz

as discussões sobre as perspectivas em destaque. Nesse sentido, o estudo vem colocando em destaque os diferentes olhares sobre a produção do conhecimento que discute o Conselho Escolar, principalmente a partir da sistematização que reveste essa área de conhecimento, ao passo que tem se percebido um aprofundamento dos conselhos escolares sob a ótica dos dispositivos legais, os quais têm sido a tônica dos trabalhos pesquisados.

Isso leva à afirmação de que há uma prevalência do discurso oficial, em virtude de que os autores, na sua quase totalidade, se reportam aos documentos oficiais para legitimar suas discussões, poucos observando uma leitura no sentido de analisá-lo, senão de reproduzi-los. Desse modo, se processa uma certa reprodução ou homogeneização do discurso oficial, muito embora se observe que essa prática não seja unânime, sendo traduzida, em alguns momentos de análises, como seção focalizada em relação às políticas educacionais.

Contudo, a produção do conhecimento ligada a este aspecto, conforme a produção analisada, constitui um campo introdutório. Apesar dos resultados sinalizarem muitos elementos neste campo, a visibilidade dada a eles é muito superficial, como atesta os trabalhos analisados, e se confundem com o paradigma dominante.

De fato, percebeu-se uma outra discussão em torno do Conselho Escolar a partir dos marcos legais, tanto é que as pesquisas são quase unânimes em trazer estudos que apontem para análises dos documentos oficiais. Nesse segundo campo de discussão se evidencia uma postura que caracteriza o paradigma dominante do que mesmo contra esse modelo.

No que concerne ao nível de discussão da temática e os conceitos em seu entorno, percebeu-se a ausência de aprofundamento de diversas temáticas no contexto do Conselho Escolar, tais como: qualidade do ensino e a aprendizagem; estudo do local; as relações de poder, formação dos sujeitos; cultura democrática; participação da comunidade e forças horizontais dentre outros. Igualmente observou-se que os resultados apontados a partir dos trabalhos analisados, assinalam que os estudos em torno do Conselho Escolar apresentam avanços mesmo que pequenos, pois trazem à baila os desdobramentos dos conselhos no espaço escolar, seus desafios, seus dilemas e perspectivas de fortalecimento da participação. Esse fato colabora para a disseminação de novos estudos na área, no tocante aos diversos olhares teóricos e conceituais que a temática contextualiza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. V. 6, n.19, p.11-24, set./dez, Curitiba, 2006.

ANDRADE, E. M. Gestão Democrática na Escola Pública. In: GOMES, A. M. **Políticas públicas e gestão da educação**. 1. Ed. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2011.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

ABICALIL, C. A. LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões compromisso. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). Nome da obra em negrito. São Paulo, Cortez. 2014.

AGUIAR, C. M. B. **A gestão democrática da educação e o papel dos Conselhos Escolares:** o caso do município de Olinda. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Revista Educar**. n. 31, p. 129 -144, UFPR, 2008.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, Ana C. L. **Conselho Escolar, instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais:** experiências em questão no município de Baturité. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. 125 f. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANTUNES, J.A. S. **Gestão democrática do ensino público:** narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola. 2012. 101 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar:** espaço de participação da comunidade. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, V. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da Nova Logica da Ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 80, p. 49-72, 2002.

_____. O Estado, A política Educacional e a Regulação do setor educação no Brasil: Uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.).

Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006 (p. 17-42).

_____. Regulação da Gestão da Educação Básica no Brasil a partir de Programas Federais. In: GOMES, A. M. **Políticas públicas e gestão da educação**. 1. Ed. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2011.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. Lisboa, 1995.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BARBOSA, J. G.; SILVA, F. C. Abordagem sociológica, política e pensamento plural: a linha de pesquisa de gestão e políticas educacionais no Mestrado em Educação/Umesp- 10 anos!. In: **Educação & Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação**: Universidade Metodista de São Paulo. V.1, n. 1, (1998). São Bernardo do Campo: UESP, 2009).

BACHELARD, G. **Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela Abreu – Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70. São Paulo, 2011.

BARCELLI, J. C. **Função, composição e funcionamento dos Conselhos Escolares**: participação e processos democráticos. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCAR, 2014.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2012.

BIOTO FILHO, L. C. **Os Professores e os Conselhos de Escola**: compromisso pedagógico democrático. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale *ET a l.*; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998, v. I e II. 1358p.

BORDENAVE, J. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, G.; GRANCIDNO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

BORDIGNON, G. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. LuSoia: press. Covilhã, 2009.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora, Saraiva 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/96**. 5. Ed. Brasília: Biblioteca Digital - Câmara dos Deputados, 2010.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 /6/2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun.2014.

_____. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor. In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: SEB /MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso: 23 mai. 2015.

_____. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília – DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, nov. 2004 b.

CABRAL NETO, A. et. al. (Org). **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber livro, 2007.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 32, n. 116, 745-770, jul./set.2011.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Ministério da Educação. Disponível em < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 23 de jul.2015.

CALDAS, C. L. **Plano de Ações Articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2013.

CAMARÃO, V. C. **A participação no discurso do Conselho Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 117 f. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CAVALCANTE, M. S. S. **Conselho Escolar e a Configuração de uma Democracia Contra-hegemônica na Escola pública: considerações, a partir do princípio da comunidade**. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CAMPOS, N. F. S. C. **A Gestão da política Educacional no Cotidiano da Escola:** perspectiva democrática da atuação do conselho no município de São Luís- MA. 2011. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

CASTRO. C. L.F, GOTIJO, C. R. B, AMABILE, A. E. N. (Org). **Dicionário de Políticas públicas.** Barbacena: UDUEMG, 2012. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>> Acesso em 04 de mar 2016.

CHAVES, L. M. M. **Conselhos Escolares nas escolas municipais de duque de Caxias?** Tensões e perspectivas. 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura e comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

CISESKI, A. A. **Aceita um conselho?** Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. 1997. 109 f. Dissertação/ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 1997.

CONTI, C. L.A.; LUIZ, M.C.; RISCAL, S.A. Caminhos e (des) caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, V. 13, nº 51, p.279-302, jun 2013. Disponível em: www.fae.unicamp.br. Acesso em: 17 de maio de 2016.

CURY, C. R. J. Políticas da Educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O., SEMERARO, S. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR. M.A. S (org.) **Gestão da educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Participação e conquista:** noções de política social. São Paulo, Cortez, 2009.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação.** V.15 n.43, Jan./abr.2010.

DIAS, J. M. **Conselhos Escolares:** instrumentos de gestão democrática? Uma experiência em duas escolas públicas do Distrito Federal. 2011. 110 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

DORÉA, D. S. C. **Ação Política e Aprendizado:** o papel da cultura local do bairro de Calabar na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola municipal na cidade de Salvador. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DUTRA, R. S. C. S. **Gestão e Processo de implantação do Conselho Escolar nas escolas públicas municipais de Manaus - Zona Leste (2008-2013)**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Publicado na **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

GRACINDO, R. V.; WITTMANN, L. C.; Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). **Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

GENTIL, A. B. **O Conselho dos Conselhos: uma experiência na gestão da escola pública**. Dissertação. (Mestrado Acadêmico). 2007. 180 f. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. Democracia, Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. In: HORA, Dinair Leal. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 6. Ed. Rev. e ampl. – São Paulo, Heccus, 2013.

LELIS, L. F. G. **As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de ensino de João Pessoa**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LIMA, C. L. **A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. BRAGA: Janeiro, 1998.

LIMA, B. L. Adeus à Gestão (Escolar) Democrática. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.1 n.1, p. 27-50, 2013. Disponível em: <www.researchgate.net/publication/277931790_Adeus_a_Gestao_Escolar_Democratica_D_OI_-_105752P2318-73442013v1n1p27>. Acesso em: 24 jun. 2016.

LIMA, M. A. G. **Gestão e Conselho Escolar: a experiência do Sistema Municipal do ensino de Manaus (2008-2012)**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção da de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, I. M. **Os Conselhos Escolares e a construção da gestão democrática nas escolas do Município de Jaboatão dos Guararapes**. Dissertação. 2011. 139 f. (Mestrado em Instituição de Ensino). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIMA, M. F. M. **Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. 2011. 223 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino). Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, W. R. **Conselhos Escolares e resultados de avaliação em larga escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade da educação escolar?** (Dissertação) Mestrado em Educação. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

LUCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

LUIZ, M. C. (org.). **Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. Os Conselhos Escolares e Construção de uma cultura democrática nas escolas. In: GOMES, A. M. **Políticas públicas e gestão da educação**. 1. Ed. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2011.

MAFESOLI, M. **O conhecimento comum**. Porto Alegre, Sulina, 2007.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAIS, P. S. **As relações de poder na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy em Natal/RN: as ações decisórias dos órgãos colegiados - Conselho Escolar e o Caixa Escolar**. 2012. 415 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MONTEIRO, E. C. **Gestão Escolar democrática: a participação dos Conselhos Escolares na rede Municipal de Campina Grande (PB)**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n.28 p. 107 -124, Editora UFPR, 2006.

MENDES NETA, A. H. M. **Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Salvador**: organização, dinâmica e funcionamento. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. Ed. 2ª, editoria, Xamã, 2001.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009.

OLIVEIRA, M. A. **Conselho Escolar**: um debate a partir da produção acadêmica no banco de Teses da CAPES. 2015. Artigo apresentado no VIII Colóquio Nacional: Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação, AFIRSE, 2015.

OLIVEIRA, M. F. **A prática dos Conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental**: um estudo de caso. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Administração Escolar**: introdução crítica. Ed. 17. rev. Amp. – São Paulo, Cortez, 2012.

PERINI, C. M. F. **Conselho de Escola**: espaços de limites e possibilidades da gestão democrática. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PEREIRA, R. **Conselhos Escolares**: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS, 2009.

PERRELLA, C. S. S. A. **Formação e Participação políticas de Conselheiros de Escola**: o caso do Município de Suzano-SP (2005-2009). 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – São Paulo, 2012.

PORTO, M. I. R. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: fortalecimentos de quem? 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RAMOS, R. P. **Conselho Escolar e gestão democrática: análise da participação dos conselheiros nas escolas municipais de São Carlos**. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal São Carlos, São Carlos: UFSCAR, 2013.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. Publicado na **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, R. M. O Mapeamento da Pesquisa de Educação Estatística em Programas Brasileiros de Pós-Graduação. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1459/1271>> Acesso em 10 de jun.2015.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estrutura logicas e tendências metodológicas**. 1987. 239 f. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo- SP, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SILVA, A.G. **A Associação de Pais e Mestres (APM) e a Gestão da Escola Pública no Estado de Mato Grosso do Sul**. Parte de dissertação defendida em 2005. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 04 mar. 2016.

SILVA, C. A. **A instituição do Conselho Escolar: quando o imaginário social se diz democrático**. 2012. 273 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, R. K. V. M. **Conselho Escolar nos Centros de Educação Profissional da Bahia: representatividade e desafios de atuação**. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SILVESTRINI, P. M. P. **Conselho de Escola: espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática**. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SCHANE, R. **Conselho Escolar: possibilidades e desafios na implementação da gestão democrática**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SPOSITO, M. P. Educação, Gestão Democrática e Participação Popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 52-56, 1990.

SOUSA, R. L. M. **Gestão participativa:** estudo nos Conselhos Escolares do ensino Fundamental em uma Capital do Nordeste. Dissertação. 2012. 107 f. (Mestrado em Administração Instituição de Ensino). Universidade Potiguar, Natal, 2012.

TEIXEIRA, C. R. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação:** Currículo (1975-2000). 2006. 222 f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA C. S. **Conselhos Escolares do Paranoá/DF:** a participação dos atores sociais negros. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 228 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TRIGUEIRO R. L. S. **A participação das Mães no Conselho Escolar do CME amor de mãe.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 196 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares:** implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WERLE, F. O. C.; ANDRADE, A. Cleusa. Conselhos escolares: análise de sistema municipal d ensino no brasil. **Revista Lusófona de Educação**, n .11, 2008, p. 85- 103.