

ERIVALDO SILVA NASCIMENTO

O esvaziamento do Conselho Escolar enquanto o espaço público da instituição

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal do Pará - UFPA como requisito para
obtenção do título de Mestre em Sociologia
e Antropologia.

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Marly Leite Mendonça

Belém

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Nascimento, Erivaldo Silva, 1959-

O esvaziamento do conselho escolar enquanto o espaço público da instituição / Erivaldo Silva Nascimento. - 2016.

Orientadora: Kátia Marly Leite Mendonça.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Belém, 2016.

1. Conselho escolar - Belém (PA) - administração. 2. Escolas - organização e administração - Belém (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 379.1531098115

FOLHA DE APROVAÇÃO

Erivaldo Silva Nascimento.

O esvaziamento do Conselho Escolar enquanto o espaço público da instituição.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará - UFPA como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia e Antropologia.

Orientadora: Dra. Kátia Marly Mendonça

Data da aprovação: ____/____/2016

Banca Examinadora

Prof. Dra. Kátia Marly Leite Mendonça (IFCH - UFPA)
(Orientadora)

Prof. Dra. Violeta Refkalefsky Loureiro (IFCH - UFPA)
(Membro Titular – Examinadora)

Prof. Dr. Paulo Henrique Façanha (ICED - UFPA)
(Membro titular – Examinador)

Prof. Dra. Edila Arnaud ferreira Moura (IFCH - UFPA)
(Suplente– Examinadora)

Belém

2016

Aos meus queridos pais Raimundo Miranda e Maria das Dores e à minha querida tia Maria do Carmo (mais conhecida por Carmita) que sempre falaram da importância dos estudos para minha vida, às queridas professoras Kátia Mendonça e Violeta Loureiro e à minha amada Raquel Almeida!

AGRADECIMENTOS

- A Deus, sobretudo.
- Aos meus pais Raimundo Miranda e Maria das Dores e a minha tia Maria do Carmo que sempre me apoiaram em minhas decisões.
- À minha queridíssima Raquel Almeida que nos momentos de desânimo, *anthropological blues*, incentivou-me a continuar.
- À minha querida orientadora professora Kátia Marly Leite Mendonça, que me apresentou a filosofia do diálogo construtivo e respeitoso defendida pelos Peregrinos da Paz.
- À prezada professora Violeta Refkalefsky Loureiro pela valiosas sugestões dadas no momento da Qualificação e pela disponibilidade em participar da banca.
- À professora Edila Arnaud Ferreira Moura pelas sugestões no decorrer da disciplina Seminário de Dissertação e ao professor Paulo Henrique Façanha pela disponibilidade de ambos em participar desta banca.
- Aos secretários do IFCH, Paulo e Rosângela, pelo atendimento a nós dispensado.
- A todos(as) professores(as) do curso que ajudaram em nossa formação.
- Aos vários colegas de curso com suas intervenções inteligentes das quais nos beneficiamos durante as aulas.
- À dona Eunice Maria Ramos da Silva, que continua contribuindo com sua participação como conselheira não só na escola Zacharias de Assumpção, mas também em outras escolas do bairro do Guamá.
- À direção da escola Zacharias de Assumpção que nos apoiou em nossa pesquisa, assim como também aos conselheiros e ex-conselheiros que nos concederam entrevistas.
- A todos(as) que contribuíram diretamente e indiretamente com o nosso trabalho.

RESUMO

Nascimento, Erivaldo S. *O esvaziamento do Conselho Escolar enquanto o espaço público da instituição.* Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, 2016.

O Conselho Escolar foi criado para ser o espaço público da escola cujas funções principais seriam a concretização de uma gestão democrática e a efetivação do projeto pedagógico da instituição, entretanto, esse colegiado encontra-se, na Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assumpção, em processo de esvaziamento, perdendo, assim, sua razão de ser. Daí, a presente dissertação objetiva identificar que fatores concorrem para esse fato. O que levou a essa pesquisa foi a seguinte interrogação: Por que o Conselho Escolar dessa instituição não atua de forma a promover uma melhor organização do trabalho escolar? Refletindo sobre isso, recorre-se ao conceito de esfera pública em H. Arendt e J. Habermas e a teoria do agir comunicativo deste, que apontam para esse domínio da vida social onde por meio de palavras e ações, busca-se a concretização dos interesses coletivos que, em nosso caso, remetem a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, como resposta ao problema formulado, constatou-se que a predominância do âmbito administrativo-financeiro sobre a esfera pedagógica, a falta de capacitação dos conselheiros, a comunicação distorcida transformam esse colegiado num espaço vazio de sentido na estrutura da escola.

Palavras-chave: *esvaziamento, Conselho Escolar, esfera pública, razão comunicativa, participação e autonomia.*

ABSTRACT

Nascimento, Erivaldo S. *Emptying the School Board while the public space of the institution.* Masters dissertation. Institute of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Para, Para, 2016.

The School Board was created to be the school of public space whose principal tasks would be the realization of democratic management and the realization of the educational project of the institution, however, this body lies in state school of School Governor Alexander Zacharias Assumpção in the emptying process, thus losing its reason for being. Hence, this dissertation aims to identify factors that contribute to this fact. What led to this research was the following question: Why does the School Board this institution does not act in order to promote better organization of school work? Reflecting on this, recourse to the public sphere concept H. Arendt and J. Habermas and the theory of communicative action of this, that point to this area of social life where through words and actions, we seek to achieve the interests collectives in the background refer to improving social teaching quality. Thus, in response to the problem formulated, it was found that the prevalence of administrative and financial framework of the educational sphere, the lack of training of counselors, distorted communication transform this body in an empty space of meaning in the school structure.

Keywords: *emptying, school board, public sphere, communicative reason, participation and autonomy.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1º CAPÍTULO: ESFERA PÚBLICA NAS PERSPECTIVAS DE HANNAH ARENDT (1906-1975) E JÜRGEN HABERMAS (1929)	13
1.1. Esfera pública na perspectiva arendtiana	13
1.2. Esfera pública na perspectiva habermasiana	24
1.3. A defesa habermasiana do projeto da modernidade	30
1.4. O "giro" linguístico de Habermas	33
2º CAPÍTULO: Conselho Escolar: origens, concepções e funções	43
2.1. Conselho no Brasil	46
2.2. Patrimonialismo e a coisa pública	50
2.3. Bases legais do conselho escolar	52
2.4. O colegiado & o projeto político pedagógico	54
2.5. Composição do colegiado e suas funções	55
2.6. Conselho Escolar e os direitos humanos	57
2.7. Conselho Escolar: autonomia total ou relativa?	59
3º CAPÍTULO: Exercícios metalinguísticos	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	93
APÊNDICE — Roteiro de entrevistas	137

INTRODUÇÃO

O tema em estudo é *O esvaziamento do Conselho Escolar enquanto o espaço público* da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assumpção, localizada no bairro do Guamá. Aqui *esvaziamento* significa a perda da razão de ser desse espaço no momento não muito bem valorizado pela comunidade escolar. Esse espaço público é um espaço físico onde, por meio de palavras e ações, os indivíduos devem buscar o bem comum, o interesse coletivo.

Chegamos ao tema através de dois fatos. Primeiro, a experiência de ter sido conselheiro em 2009/2010 nessa instituição e, segundo, o curso de formação (2011) para professores da educação básica ministrado pelo Projeto Peregrinos da Paz, coordenado pela professora Dra. Kátia Mendonça, durante o qual enfatizou-se que diálogo e ação podem se transformar em meios fundamentais para um bom relacionamento entre as pessoas cuja intenção de vida boa com os outros e para os outros, em instituições justas, torna-se meta.

Estudar e investigar sobre a temática proposta é importante porque esse colegiado, com conselheiros capacitados e tempo para sê-los, poderá contribuir para melhoria do trabalho coletivo da escola. Sendo assim, com nosso estudo, podemos contribuir para um processo de fortalecimento do conselho desta instituição. É importante esse estudo, uma vez que esse colegiado pode se tornar um elo coesivo que agrega indivíduos participativos de um sistema social com o qual eles se identificam e se sentem obrigados a apoiá-lo, especialmente no que diz respeito a normas, valores e crenças. Segundo alguns estudiosos da temática, (ALVES, 2010; NASCIMENTO, 2007; ZARGIDSKY, 2006; VEIGA, 2007; ANTUNES, 2002; ABICALIL, 2005), o Conselho Escolar tem potencial para democratizar o espaço público na instituição escolar, assim como contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O que nos interessa nessa pesquisa é identificar os fatores que ocasionam o esvaziamento do colegiado e observamos que a instituição de ensino não enfrenta de fato esse problema. Percebemos que o processo de esvaziamento desse colegiado como espaço público vem acontecendo porque ele é pensado com base apenas na necessidade de legitimar decisões tomadas, não havendo consideração e interesse a respeito dos

fatores que ocasionam essa situação. Partimos da hipótese que um Conselho Escolar com atuação significativa para a comunidade escolar deve desenvolver interesse em torno da comunicação verbal entre conselheiros reunidos e destes com a escola, considerando a importância política do mesmo para uma relação mais efetiva entre a instituição e o governo do Estado e também da sua função pedagógica que vem sendo deixada de lado por conta do predomínio das questões financeiras.

Esse esvaziamento do colegiado nos motiva a buscar respostas para as seguintes questões. Que fatores ocasionam o esvaziamento do Conselho Escolar enquanto o espaço público da instituição? Como se estabelece e se mantém o diálogo entre conselheiros reunidos e destes com a comunidade escolar? Os conselheiros têm consciência da força política do colegiado? Por que há predominância do âmbito financeiro sobre o âmbito pedagógico? O que está posto e pressuposto nas falas dos entrevistados (conselheiros e ex-conselheiros) sobre esse colegiado?

Então, propomos uma reflexão a respeito da perda de sentido, da razão de ser, do conselho dessa escola estadual a fim de iniciarmos um debate consequente sobre fatores que concorrem para tal fato. Nossos argumentos formam-se, sobretudo, a partir, do conceito de espaço público tanto em H. Arendt quanto J. Habermas e da teoria habermasiana do agir comunicativo. Para Arendt, a esfera pública é um espaço físico que teria como função principal, por meio de palavras e ações, orientar a conduta humana para que a mesma possa atingir os propósitos decididos coletivamente. Habermas também considera o espaço público como espaço físico no qual os cidadãos se associam para estabelecer uma comunicação política que, usando argumentos convincentes, desperte na consciência dos participantes a intenção de agir de modo responsável em defesa do bem comum.

Portanto, considerando sobretudo esses dois pensadores, vê-se o Conselho Escolar como o espaço público no interior da escola que precisa ser revitalizado, num esforço conjunto pelos agentes sociais comunitários e pelas autoridades competentes. Um outro conceito por nós usado é a teoria do agir comunicativo de Habermas que nos remete à racionalidade comunicativa que significa não apenas a aquisição e utilização de um saber, mas também a disposição de sujeitos aptos ao diálogo e à ação dos quais falas e comportamentos estão abertos à avaliação dos outros. Acreditamos que o

conselho escolar para um melhor desempenho deveria dar voz e vez à razão comunicativa habermasiana.

Nosso Estudo exige uma abordagem descritivo-qualitativa, pois desejamos conhecer os fatores que mais ocasionam o esvaziamento desse colegiado com base nas experiências de conselheiros e de ex-conselheiros dessa instituição. Será do tipo estudo de caso de histórias das experiências de quem é e de quem já foi conselheiro. Adotamos certos critérios para recolher nossas informações. Para atuais conselheiros, perguntamos o que os levou a aceitar o convite para integrar o colegiado? O que mais os desmotiva enquanto conselheiros?; para ex-conselheiros, perguntamos: quais as melhores e as piores lembranças da época de conselheiro? Qual sua opinião sobre o atual conselho?

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, em junho de 2015, foram estabelecidos contatos preliminares nos três turnos da escola para identificar possíveis informantes. Em agosto a escola estava em reforma. Setembro realizamos cinco entrevistas semi-estruturadas com conselheiros da instituição. Outubro e novembro participamos como observador do processo dialógico entre os conselheiros em reunião. Dezembro, quatro entrevistas do mesmo tipo com conselheiros. Ainda no início deste mesmo mês, tivemos uma conversa pessoalmente com o atual coordenador dos conselhos escolares da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação). Ele marcou entrevista conosco para início de janeiro deste ano, além de nos prometer alguns dados que enviaria para nosso e-mail, mas até o momento nada disso se concretizou.

Na segunda etapa de nosso estudo, analisamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e atas de reuniões do colegiado, o Regimento Escolar da SEDUC. Com relação ao PPP, busca-se identificar que objetivos e metas propostos nesse documento foram alcançados no biênio 2014/2015; com relação às atas, procura-se verificar como estão registradas as decisões tomadas e como as mesmas foram encaminhadas; com relação ao Regimento, pretende-se mostrar aquilo que o documento dispõe, mas não se concretiza na instituição escolar. Nossos informantes foram codificados para garantir o anonimato. Os consentimentos esclarecidos foram obtidos verbalmente após explicações a respeito dos objetivos do estudo e a finalidade dos resultados. Ressaltemos aqui as dificuldades apresentadas no decorrer desse trabalho, a falta de acesso a dados da SEDUC, aos Conselhos Escolares de outras escolas estaduais

do bairro do Guamá, além disso destacamos aqui também a falta de colaboração de outros participantes do colegiado da escola em questão.

Nas considerações finais apresentam-se algumas dificuldades percebidas que se tornam obstáculos para a atuação de um colegiado mais participativo nos rumos da comunidade escolar, mas, por outro lado, constatamos que o Conselho tem potencial para dar apoio às questões administrativas, financeiras e pedagógicas da instituição de ensino.

Tendo em vista as respostas para nossas questões, construíram-se as seguintes: o processo comunicativo entre conselheiros reunidos e deles com a comunidade escolar precisa urgentemente melhorar; os conselheiros, em sua maioria significativa, ignoram a força política desse colegiado; o Conselho tornou-se somente administrador de recursos financeiros; os conselheiros não se encontram capacitados para suas funções, assim como muitos deles não têm o tempo necessário para o envolvimento no colegiado.

A problemática investigada perpassa por outras questões que ultrapassam as fronteiras sociológicas e antropológicas, pressupondo estudos mais aprofundados a respeito das possibilidades de resgate desse espaço público escolar, onde a democracia e a qualidade do serviço prestado à comunidade sejam pensadas e praticadas.

1º CAPÍTULO

Esfera Pública nas perspectivas de Hannah Arendt (1906-1975) e Jürgen Habermas (1929)

1.1. Esfera pública na perspectiva arendtiana

Refletindo sobre o próprio contexto totalitarista, Hannah Arendt (1906-1975) chega à cultura greco-latina na qual encontra, sobretudo na *polis grega*, pela primeira vez uma comunidade que descobriu a essência e a esfera do âmbito político, que precisa de um espaço público onde se trate do interesse comum. Essa postura concretiza-se entre cidadãos livres e iguais que por meio de palavras e ações dizem quem são e do que são capazes, eis por que para Arendt essa esfera pública tem como função principal orientar a conduta humana para que a mesma atinja os propósitos decididos, sempre objetivando o interesse coletivo. O que aqui fica pressuposto é que a ação dos agentes do espaço público não está vinculada prioritariamente aos interesses deles, mas sim a felicidade de poder participar democraticamente dos rumos que deveriam tomar a política de sua comunidade.

Essa ação participativa no destino da comunidade é também objeto de estudo de H. Arendt na obra "*A condição humana*", na qual essa pensadora política busca fazer um exame do que é genérico e do que é específico na condição dos seres humanos, para tal objetivo, ela examina três atividades da *vita activa*: o labor, o trabalho e a ação. Nosso propósito aqui é nos determos no exame que ela faz sobre ação, sendo assim não nos determos nas outras duas atividades, seremos sucintos a respeito das mesmas. Priorizamos a ação, visto que ela é essencialmente de cunho político, por meio das palavras vivas e das ações vividas põe-se dinamismo na esfera pública. Aqui enfatiza-se a ação porque o falar já é agir.

No labor, os homens revelam suas necessidades vitais que devem ser satisfeitas, consumidas por eles para que possam manter suas próprias vidas, mantenham o processo biológico do corpo humano. Diz Arendt, "a condição humana do labor é a própria vida" (2008, p.15). O labor seria atividade repetitiva, sem fim e sem começo.

No trabalho, os homens apresentam suas capacidades e criatividade artesanais, produzem assim um mundo "não- natural (artificial)" de coisas. Eis o *homo faber*, fabricante de bens e coisas duráveis, de um mundo artificial que nos rodeia. É por esse motivo que Arendt diz que "A condição humana do trabalho é a mundanidade" (2008, p.15). O trabalho seria uma atividade com fim e começo previsíveis.

Os homens revelam-se no discurso e na ação. Esta corresponde, de certa forma, à pluralidade característica da condição de todos os seres humanos, essa pluralidade significa existir entre seres diferentes. Em outros termos, é o fato de que os homens, e não o Homem, habitam e vivem no mundo terreno. E a pluralidade é "[...] a condição de toda a vida política" (ARENDR, 2008, p.15). A ação seria uma atividade interpessoal e interativa constituindo-se na atividade política por excelência, praticada por palavras e atos, com começo definido, fim indeterminado e consequências imprevisíveis. Assim, no entender de Arendt, o *animal laborans* é movido pelas necessidades; o *homo faber* se comporta considerando os critérios de instrumentalidade e utilidade, enquanto o homem na perspectiva arendtiana comporta-se conforme "as 'ociosas' ações e opiniões que constituem a esfera dos negócios humanos" (2008, p. 242). Assim, a ação, do ponto de vista de H. Arendt, torna-se a fonte do significado da vida humana. Essa ação arendtiana, sob certo aspecto, seria a capacidade de gerar algo novo e pertinente à coesão coletiva, necessário à comunidade, à sociedade, ao grupo, sem que para isso se recorra a quaisquer tipos de violência.

Na obra arendtiana em foco, levantam-se reflexões teóricas sobre determinados problemas do século passado, mas não de forma erudita, e sim de forma empírica, coisas vividas, sentidas e pensadas, pois, para Arendt, o fundamental é buscar compreender a complexidade de determinados processos, o que se torna atividade constante, sempre mudando e variando, por meio da qual procuramos nos ajustar ao real. Destarte, a compreensão cria sentido que finca raízes fortes no processo da vida na medida em que tentamos, por meio da compreensão, conciliar-nos com nossas ações e paixões.

Arendt tinha também em seus estudos a intenção de compreender como se processaram as origens do regime totalitário, daí suas interpretações girarem em torno dos processos de isolamento e de desenraizamento. Eles seriam a chave para o acesso ao totalitarismo, este enquanto uma nova forma governamental que se fundamenta na

organização burocrática de massas, no terror (destruidor dos laços éticos entre as pessoas) e na ideologia. Com o isolamento, destrói-se a capacidade política, a faculdade de agir, assim como também desbaratina-se o conjunto de agentes interessados no bem comum. Já o desenraizamento consegue desagregar a vida privada e destruir as ramificações sociais.

Apesar do totalitarismo pressupor o aniquilamento de cidadãos e cidadãs divergentes do regime, a categoria central do pensamento político arendtiano é a natalidade, não a mortalidade. Essa natalidade indica, sob certo aspecto, uma certa esperança em se poder, por meio de palavras e ações, instituir a tão desejada vida boa. Arendt compara isso a um segundo nascimento confirmando e assumindo o fato original e singular do aparecimento físico do agente. Sendo assim, no entendimento de Arendt, quando a parti da ação política dá-se início a algo novo, a preocupação não é mais com o eu profundo, mas sim com o mundo. Eis o *amor mundi* que Arendt identificou na conduta de Rosa Luxemburgo, que não suportava a injustiça no mundo. Daí ela viver em espaços públicos debatendo e agindo em prol do bem comum, mas tais espaços sem liberdade conseguiram matá-la.

Para que se concretize e dinamize o espaço público necessita-se de liberdade que, para essa pensadora política, não seria aquela moderna e privada da não-intervenção, mas sim a liberdade pública de participação democrática. Contra-argumentando, ela chama logo a atenção para o fato de que não se pode confundir liberação da necessidade com liberdade que exige espaço próprio onde prevaleçam, antes da ação planejada, palavras vivas e ações vividas, cuja força nasça dos melhores argumentos, aqueles que foram considerados mais convincentes pelos debatedores presentes no espaço. Este é a arena para se travar um bom debate em torno de temas de interesse público, temas públicos. É por essa razão que para essa pensadora, é demais importante o *nós* da ação conjunta ocorrida, uma vez que daí gera-se um poder, entendido como recurso nascido da capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação pretendida, nascido de um consenso legítimo. Nesse processo de geração de poder, para Arendt, a palavra não é somente comunicativa, mas também reveladora quando detecta a origem de estruturas opressoras aproximando-se do seio social ou comunitário, além de a mesma apontar para a possibilidade de ser cassada por esses contextos totalitários.

No entender de Arendt, essa revelação recupera a palavra viva e a ação vivida que são possíveis de surgir dentro de situações específicas que não ficaram limitadas à *polis* grega, mas manifestaram-se também nos soviets, nas comunas, sobretudo a de Paris, nos conselhos. Assim como palavra também é ação, Arendt, na obra *A condição humana*, procura compreender o *pathos* e o significado da ação. Para ela, palavras, ações e liberdade não são coisas dadas, por isso para que aconteçam, ou melhor materializem-se, necessitam da construção e da manutenção do espaço público. A fim de instituir e manter essa esfera pública, deve existir uma tendência à liberdade e à coragem, sem as quais não se consegue fazer democracia. São cidadãos livres e iguais procurando o bem comum de toda uma sociedade, fazendo as suas histórias de vida e social. E isso leva Arendt dizer que "a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história" (2008, p.17).

Em sua concepção da política, Arendt retorna ao pensamento grego de acordo com o qual a vida pública e a vida privada seriam diferentes e opostas à capacidade de organização política. Aí o cidadão toma consciência de que para além de sua vida privada, há o seu *bios politikos*, uma espécie de segunda vida. Sua existência é de duas ordens: uma individual (pessoal, privada) e outra social. Na esteira de Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), H. Arendt continuou aceitando o argumento aristotélico segundo o qual dentre as atividades humanas, apenas duas eram tidas como políticas, constituindo o que aquele filósofo grego chamava de *bios politikos*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*). É desse encontro entre fala e ação que surge a esfera dos negócios envolvendo os seres humanos, o que fica de fora será aquilo que seja apenas necessário ou útil, próprio da vida privada.

Para Arendt, o discurso e a ação são coevos e coiguais, têm a mesma categoria e são da mesma espécie, por isso significa não só que todas as ações políticas são realmente ação, mas também mais fundamentalmente, "que o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação" (2008, p. 35). Com relação a essas duas capacidades humanas, Arendt crê que elas precederam a *polis* grega, estiveram presentes no pensamento pré-socrático. Ela ilustra seu argumento dizendo que isso fica evidente com os grandes feitos de Aquiles (personagem principal e maior guerreiro da *Iliada*, de Homero) que se destacava não só por ser o autor de ações heroicas, mas

também por ser um pronunciador de grandes palavras. Na compreensão de Arendt, foi na experiência da *polis* que ação e palavra separaram-se, tornando-se cada vez mais independentes. Passou-se, a partir desse momento, a se dar mais ênfase ao discurso do que à ação. O discurso tornou-se meio de persuasão na *polis*, por ele, o ser político toma consciência de que tudo deveria ser decidido mediante palavras e persuasão, e não por meio da violência e da força. Os antigos gregos consideravam modos de ser pré-políticos ordenar, impor, ao invés de persuadir, convencer, ou forçar alguém a fazer algo recorrendo à violência. Essa pensadora política acreditava ser importante refletir sobre as experiências políticas da cultura clássica, sobretudo da grega, que traz à memória essas vivências tidas por uma comunidade que primeiramente descobriu a essência e a esfera do político. Daí perceber-se que a concepção de espaço público em Arendt teve sua origem nessas análises da *polis* grega e, em menos intensidade, da *res publica* romana, experiências políticas das quais emergiu a política ocidental. O que pressupõe a existência de um mundo comum a todos aqueles que participam dos debates a respeito da preservação e manutenção de um espaço público atuante no campo político. Assim, o agir deve ser sempre atividade conjunta, interativa, baseada na pluralidade humana e, sendo assim, a esfera pública seria esse mundo de aparência comum aos homens, com o caráter epistêmico de ser a base da própria percepção humana da realidade, da *polis*. Esta é, ao mesmo tempo, um espaço não só de cooperação genuína e ação conjunta, mas também é o espaço das disputas de prestígio entre os cidadãos.

E esse espaço público, em Arendt, é o espaço físico onde os homens se reúnem a fim de tratar do interesse coletivo, dos cidadãos da *polis*, por meio de palavras e ações. Daí se originaria o poder político desses cidadãos, que prometiam ficar unidos em função dos propósitos coletivos e estabeleciam contratos mútuos. O locus de um poder dialógico, comunicativo, encontra-se na *polis*, onde seria garantido pelo poder não-coercitivo, assentado na coincidência entre as palavras e as ações na ação criativa e no discurso sincero, significativo e revelador das identidades. Essa *polis* grega era, de certa forma, o espaço interpessoal que resulta de um entrosamento consentido de vontades, palavras e ações. Nele, podem manifestar-se a liberdade e a igualdade de participação política (isonomia) possibilitando a convivência pacífica de diferentes pontos de vista (pluralidade) mediante uma conversação persuasiva contínua. Nessa esfera pública, são os melhores argumentos que devem prevalecer e não a lei violenta do mais forte, pois,

segundo Arendt, violência e poder político são inconciliáveis. Ela destrói o poder político que só existe enquanto os cidadãos estão reunidos deliberando. Após a reunião, esse poder desaparece. Ele é mais um estar entre do que um estar no comando. É esse poder que sustenta a esfera pública, efetivando-se no momento em que a ação não violenta corresponde ao discurso sincero e revelador das intenções individuais.

Dessa forma, percebe-se que o conceito de poder em Arendt diverge do que vem do pensamento tradicional fundamentado na coerção, já que para essa autora esse conceito aponta para um agir em conjunto de indivíduos na esfera pública onde considera-se o bem comum. Ela encontra uma aproximação entre a concepção grega de poder e lei e a concepção de poder e lei para os romanos: não era uma relação mando-obediência, e que não identificava poder com o domínio, assim fora na *polis* grega e *civita* romana. Era muito mais uma ação conjunta de pares deliberando pelo interesse comum, daí coordenando o fluxo das ações políticas. Nesta concepção, o espaço público sustenta-se através de consentimentos obtidos pelo convencimento mútuo. Sua preservação deve-se também à intenção de neutralizar os enormes riscos da ação e de perdoar e ser perdoado quando a mesma não levar aos fins pretendidos, e de fazer promessas públicas e cumpri-las.

A política precisa de sinceridade, já que ela está fundamentada na pluralidade humana, convivência entre diferente, por isso que Arendt acredita que num âmbito público deve prevalecer a opinião pública sincera o que vai de encontro à busca da verdade filosófica, uma vez que a esfera pública política não busca o conhecimento, a verdade, mas nela fazem-se julgamentos e tomam-se decisões, após trocas de opiniões abordando a vida pública, o mundo comum. É em torno desse argumento que Arendt rechaça a desvalorização da opinião (*doxa*) pública encabeçada pelos filósofos gregos antigos, principalmente Parmênides (530 a.C. – 460 a.C.) e Platão (428/427 a.C. – 348/347 a.C.). Estes acreditavam que essa opinião "desfilosofada" construída no espaço público dava margem a engano, ilusão, pois só os filósofos estariam mentalmente aparelhados para conceber ideias que poderiam ser transformadas em padrões de conduta moral e política. Nessa perspectiva, a fonte do poder político não é mais atribuição da reunião de cidadãos na *polis*, mas sim da razão filosófica que seria a única autoridade capaz de criar normas sociais. No entender de Arendt, Platão pensava assim porque estaria ressentido com a opinião pública que condenara Sócrates (469 a.C. – 399

a.C.) à morte, é aqui que começa, segundo ela, a degradação da política a partir da filosofia, fato esse que se perpetuou no pensamento ocidental.

A corajosa democrata Hannah Arendt se opõe a essa concepção platônica de opinião, por isso que ela procura fazer o resgate de outro significado da palavra grega *doxa*: a glória e a fama. Daí que esse espaço é também da aparência e da revelação dos agentes, o que o torna bastante diferente da vida privada onde não se permite qualquer *doxa* (opinião). Assim sendo, podemos dizer que Arendt não aceita a desvalorização platônica da aparência da realidade sensível por causa do mundo inteligível das ideias absolutas, moradia da verdade filosófica. Por ser representativo, o pensamento político pode levar em conta as diferentes perspectivas do mundo comum em busca de um consenso, o que reafirma a sua noção de poder político como comunicativo, fundamentado na habilidade de um convencimento mútuo numa conversa livre entre iguais. Essa esfera pública, conforme Arendt, tem capacidade de conceder um sentido a vidas de cidadãos e cidadãs, dignificando-as, fato esse que não poderia ser feito pelas atividades privadas e econômicas.

Todavia, essa argumentação arendtiana é criticada, porque ela desvincula do campo político as questões socioeconômicas, esquecendo-se da lição aristotélica, segundo a qual é no domínio político que ocorre a ação conjunta cujo propósito maior seria a obtenção de um bem comum fundamentado na justiça. Critica-se também essa concepção política, por ela ser elitista, pois só entram na esfera pública aqueles indivíduos economicamente ativos, deixando de fora mulheres, escravos e estrangeiros. Ressalte-se aqui que Arendt não toma a *polis* grega e a *civitas* romana como fonte de normas a serem atualizadas, mas sim como um interessante contraponto para uma reflexão política num contexto totalitarista.

Segundo ela, Roma antiga foi o apogeu da política e os romanos, diferentes dos gregos, nunca sacrificaram a esfera privada, pois eles tinham muita consciência da importância de ambas coexistirem. Ela diz que com a destruição do império romano, inicia-se o declínio da política no Ocidente. É quando, na sequência, o cristianismo acelera a desvalorização da política iniciada com a doutrina platônica das ideias. Após a queda romana, a igreja católica, a partir do século V depois de Cristo, integra o espaço político ao espaço eclesiástico-público, adotando a diferenciação romana entre autoridade e poder. Ao clero, a autoridade e para nobreza, o poder. Agindo assim, a

essência da política, a liberdade, torna-se instrumento institucionalizado pela igreja. E tal liberdade deve ser entendida como sendo a confirmação da espontaneidade e da presença única de cada indivíduo humano no mundo, por meio da ação e do discurso.

Esse declínio da esfera pública acentua-se, conforme Arendt, no decorrer da modernidade, uma vez que esse espaço público passou a ser tomado pelos interesses de alguns cidadãos vinculados às atividades econômicas que se originam da esfera privada e, assim, assumiram a aparência de esfera pública sobre a forma de sociedade. Não esqueçamos que é na era moderna que ocorre a ascensão das ciências naturais, o que contribui, de certa forma, para a perda da influência medieval de confiança na vida imortal e a indiferença perante a questão da imortalidade (a fama imortal da Grécia antiga e a imortalidade da alma medieval). Deixa-se de lado a fé, adota-se a dúvida cartesiana que contribui para a moderna perda da fé. Nesse momento, além da verdade filosófica e da revelação religiosa, houve a constatação de que as coisas não são o que parecem ser, como, por exemplo, o geocentrismo desbancado pelo heliocentrismo. Disso origina-se uma sequência secular que desacredita na existência de um mundo transcendental, fato esse que leva Arendt a acreditar que a esfera pública desaparecera na modernidade por conta desse desencanto do mundo. Nesse período moderno, o vício privado da vaidade sobrepuja a busca da fama imortal dos cidadãos antigos, visto que os modernos buscam a admiração e o *status* advindos de suas recompensas monetárias que se vinculam às necessidades fúteis que, certamente, não podem ser compartilhadas com os outros, e é incapaz, por isso, de estabelecer a base de um mundo comum.

Comparando-se o senso comum antigo, percepção que se obtém pela convivência da pluralidade de opiniões no espaço público, com senso comum moderno, podemos dizer que se processou seu declínio, uma vez que essa esfera pública deixa de ser um mundo comum, o espaço da intersubjetividade humana que é a base da percepção da realidade, para se transformar em um recurso a serviço das subjetividades individuais e isoladas no processo de produção cuja consequência mais grave seria o isolamento dos indivíduos ocorrido na modernidade, pois eles estavam voltados agora só para dentro de si, tinham interesses na progressão material da vida. Para Arendt, esse obscurecimento do espaço público neutralizou esse mundo comum que, segundo ela, seria uma compreensão mútua, uma percepção nascida de diálogos sinceros e reveladores das individualidades entre pessoas portadoras de distintos pontos de vista.

Além desses fatores, há um outro que contribuiu profundamente para o declínio da esfera pública: a ascensão da esfera social. Transforma-se a esfera pública em mercado de trocas, local onde fabricantes (*homo faber*) de coisas exibem seus produtos, o que faz deles homens de negócios, mercadores. Mas, esse mercado de trocas, principal esfera pública da sociedade comercial, deixa de ser uma esfera política, transformando-se em um espaço em que os produtos artesanais tornam-se mercadorias agregadas ao valor de troca. Essa sociedade passa a ser a sociedade de produtores na qual a troca de produtos torna-se a principal atividade política e, dessa forma, no espaço público do mercado de trocas, não são pessoas interagindo em função de um bem comum, mas sim negociantes ávidos por lucros em busca do mais vantajoso para si. A consequência desse comportamento acumulativo compulsivo é a transformação do poder da ação e do discurso em soma dos poderes de troca, apartam-se, desse jeito, a política da liberdade por aquela procurada, desvalorizando a dignidade humana daqueles que não são negociantes. Essa separação é, no entender de Arendt, bastante contraditória, já que a política deveria procurar beneficiar um maior número de pessoas possível e dar a elas liberdade para construir, com seus pares, uma vontade pública legítima, pois nasceria de um consenso comunicativamente encontrado.

Na concepção de Arendt, na modernidade ocorreu uma inversão na hierarquia da *vita activa*: glorificou-se, nesse período, o trabalho, sendo Karl Marx (1818 - 1883) um dos pioneiros desse fato, e que chegou até a afirmar que a diferença entre os homens e os outros animais é que os primeiros trabalham e não porque pensam. Isso significa dizer não é a liberdade, mas a compulsividade que faz o homem, o que teria levado Marx, segundo Arendt, a conclusão errada de que a parteira da história é a violência e a luta de classes seu motor, negando, portanto, a pressuposta busca da liberdade contida na capacidade dos seres humanos de conversar, dialogar, reduzindo assim, os conteúdos conversados a uma simples ideologia. No início da modernidade, o *homo economicus* se sobrepõe ao *zoon politikon*, é quando a sociedade passa a ser constituída pela elevação dos negócios econômicos do lar doméstico (*oikia*) a um nível da esfera pública. Em outros termos, ganharam em importância pública as questões de subsistência. O reino das necessidades mudou dos lares para o espaço público, isso desfigura essa esfera, já que agora dava-se valor ao progresso material de indivíduos privados, que apresentam uma base econômica, o que pressupõe que na era moderna, o homem político, que fala e age, foi banido do espaço público. É o momento de

substituição da ação pela fabricação e, ao mesmo tempo, degradação da política enquanto meio de se atingir um fim previsto. Sai a ação e entram os comportamentos passível e consumista, e o conformismo político dos indivíduos que perdem seus traços de cidadãos e assumem o destino de consumidores. É dessa forma que a política passa a ser subordinada às necessidades dos negociantes, e não mais à busca da liberdade coletiva. Esses fatores levaram Arendt a ter uma concepção depurada de política, por isso ela diz ser inútil e perigosa a invasão de interesses econômicos no âmbito político, apesar de a mesma não dizer como se faria essa depuração. Essa sua concepção a faz argumentar que a política não está preocupada em libertar a sociedade da pobreza, mas sim de libertá-la de um poder totalmente opressor da vida individual e social de cada cidadão e cidadã.

Nessa concepção de esfera pública imaculada socioeconomicamente, Arendt acaba confrontando a política partidária e os conselhos surgidos na esteira da Revolução Francesa (1789-1799). Para ela, os conselhos podem ser considerados a alternativa mais eficiente para viabilizar a participação dos cidadãos na esfera política do que os partidos políticos. Foi por isso que esses dois sistemas opuseram-se no decorrer das revoluções do século passado. Os partidos revolucionários buscaram ter o controle sobre os conselhos, porque para aqueles o objetivo agora seria o bem-estar socioeconômico do povo, era o momento de uma boa administração e não mais de uma ação política revolucionária (CARDOSO JR., 2007, p. 75).

Essa situação estagnante fez com que Arendt refletisse criticamente sobre o fazer político e daí nos lembrar da necessidade de resgatar, a partir de suas manifestações históricas mais significativas, a dignidade própria da política. Especificamente, ela aborda os casos das cidades-estados e dos conselhos revolucionários da era moderna. Além disso, essa pensadora procura identificar os fenômenos históricos (fascismo italiano, comunismo stalinista e nazismo) que acabam levando perigo para a política na modernidade, mediante a redução da esfera pública àquilo que é estatal; todavia, ela não aponta os meios mais adequados para a proteção da esfera pública dessas ameaças.

Um outro ponto tratado por Arendt é o perigo advindo da relação entre economia e Estado, dizendo que na era moderna, o labor, atividade responsável pela sobrevivência biológica do corpo, tornou-se público. E o homo faber é transformado

num animal laborans, que ficou limitado às atividades do próprio sustento biológico, satisfazer necessidades é a ordem, dando origem àquilo que ela chama de sociedade dos operários, onde a política subsumiu na economia, que ganhou guarida no seio do Estado, o que proporcionou, no início do século passado, o surgimento da sociedade do consumo, um mundo tecnológico que não crê em sua imortalidade, cuja contrapartida seria a sociedade de massas, uma sociedade de homens atomizados e supérfluos, e da decadência da esfera pública-política.

Política, para Arendt, é fruto da ação conjunta, que exige a estruturação de um espaço onde a liberdade de escolher como se quer ser e viver possa concretizar-se, eis aqui a importância da esfera pública. No entanto, na sociedade consumista e competitiva, pensava-se que participar da esfera pública seria perda de tempo (dissera B. Franklin: tempo é dinheiro) e energia. Não nos esqueçamos que essa mesma sociedade de massa e consumista é a mesma sociedade burguesa que instrumentalizou a violência estatal para seus propósitos imperialistas, já que essa classe social, segundo Arendt, sempre viu os órgãos públicos oficiais do poder como se os mesmos fossem dirigidos segundo os interesses de tal classe abastada. Enfim, Arendt vê o declínio contemporâneo da esfera pública como resultado da reduzida possibilidade de ação política no contexto de uma sociedade de massas.

Ainda acreditando na força do espaço público, Arendt diz que o espaço físico de reunião dos cidadãos e das cidadãs é potencialmente um espaço público que só se transforma em esfera política quando se constitui um espaço definido e duradouro para a comunicação e a ação conjunta em torno dos interesses da coletividade. É nesse espaço politizado que os melhores argumentos surgem para legitimar as decisões tomadas, por isso, a arte de persuadir é o meio por excelência da ação política, que é geradora de um poder comunicativo e plural, consequência da reunião dos participantes desse espaço. Esse poder é cooperativo, mas não impositivo.

Para Arendt, na república sempre haverá a possibilidade de se levar outra vez dignidade à política, resgatando-se o espaço público. E essa atitude exige um espírito participativo e indignado nesse contexto de privatizações impulsionadas pela ideologia neoliberal, que atinge setores vitais da vida social, educação, saúde, segurança, saneamento, etc. Na atual conjuntura, esse resgate da esfera pública deve ocorrer o quanto antes, uma vez que hoje, e sempre conforme Arendt, a mentira impregnou-se na

política partidária, sobretudo. Diz ela "a veracidade nunca esteve entre as virtudes políticas, e mentiras sempre foram encaradas como instrumentos justificáveis nesse assunto" (2013, p.15). Segundo essa pensadora, quem for se deter sobre esse fato ficará surpreso pela pouca atenção dada à mentira em nossa tradição política e filosófica, para ela, mais facilmente a razão aceita o embuste por este ser, de certa forma, mais claro que a própria realidade, e isso dá uma vantagem ao mentiroso, quando ele sabe antecipadamente o que a plateia deseja ou espera ouvir. Torna-se mais fácil quando o mentiroso tem bem clara a ideia da verdade que ele pretende encobrir.

1.2. Esfera pública na perspectiva habermasiana

Doravante, trataremos da concepção de esfera pública em J. Habermas, que se encontra em sua obra de 1962 "*Mudança estrutural da esfera pública – investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*". Desta categoria ele apresenta sua história, suas condições sociais, suas funções políticas, seus ideais normativos e os processos internos de seu funcionamento. A fim de concretizar isso, o método de investigação entrelaça a economia, a cultura e a política para poder explicitar a dinâmica da esfera pública como categoria central para se entender a própria formação das sociedades modernas. E o resultado é uma teoria crítica da sociedade que aponta para os potenciais e os limites da moderna forma de vida democrática.

Conduzido pela ideia kantiana do uso público da razão, isto é, pessoas privadas discutindo mediante razões uma variedade de temáticas de interesse público e questões íntimas subjetivas, Habermas investiga as condições históricas, sociais, institucionais e as funções críticas (cultural e política) assumidas pela esfera da comunicação e discussão pública entre cidadãos e cidadãs que se entendem como sendo livres e iguais.

Assim como H. Arendt, Habermas também inicia sua investigação com a reconstrução histórica de diferentes tipos de esfera pública, considerando somente os contextos inglês, francês e alemão. Antes, façamos uma interlocução entre a concepção arendtiana de esfera pública e a concepção habermasiana da mesma, locus de política. Arendt concebe a política pura livre de questões socioeconômicas, Habermas encontra paradoxo nisso, pois, segundo ele, tal concepção somente foca na gestação e legitimação do poder, esquecendo-se de tematizar a respeito do exercício e preservação

desse mesmo poder, "traduzíveis em instituições duradouras que possam servir como correia de transmissão da ação política contemporânea em governabilidade, sem se degenerar em mera administração" (CARDOSO JR., 2007, p.76).

Essa depuração política é criticada por Habermas, apesar de ele concordar com Arendt em relação ao fato de que uma superação técnico-econômica da pobreza não significa que a liberdade pública esteja garantida, em termos prático-políticos; para esse pensador social, Arendt foi vítima de uma concepção política impraticável nas condições modernas, pois, para ela as questões sociais que invadem a esfera pública transformam o governo numa administração burocratizada e anônima. No entender de Habermas, essa postura de Arendt frustra as tentativas de se fundar, por meio de palavras e ações, um espaço político ativo e democrático. Essa concepção arendtiana depurada de questões socioeconômicas, para Habermas, não se aplica a nenhuma sociedade moderna.

Habermas aponta algumas características presentes no conceito de esfera pública em H. Arendt. Esse espaço não é do Estado, é livre, está sujeito às luzes da publicidade. Além de ser também o espaço para a ação conjunta muito bem estruturada, tornando-se um mundo comum do qual os cidadãos e as cidadãs participam sob a égide dos valores cívicos e, desse jeito, possam atingir uma realização individual no coletivo que transcenda a mera satisfação consumista.

Comentando o conceito de poder em Arendt, Habermas não concorda com seu argumento segundo o qual o governo instrumentaliza a política por conta da expansão econômica e, por isso, ela veria como patológico e destrutivo, o fato de que com o modo de produção da sociedade capitalista se produz uma relação caracteristicamente nova e complementar entre o Estado e a economia.

A obra habermasiana já mencionada inicia-se com a distinção mais ou menos estanque entre o público e o privado na Grécia antiga, depois passa pela gradativa dissolução dessa diferença na Idade Média, chega depois ao surgimento de uma esfera pública representativa nas cortes e palácios, e, enfim, encontra as novas configurações e mediações entre o público e o privado de uma esfera pública e burguesa da sociedade moderna, e, também, suas transformações posteriores nas democracias de massa do Estado do bem-estar social.

Nas cidades-estados, havia uma divisão bem definida entre o âmbito privado da *oikos*, da economia doméstica destinada à satisfação das necessidades, e a esfera pública da *polis*, espaço de interação verbal e atitudinal a fim de se tratar do bem comum. Essa esfera pública dos cidadãos tinha como base social a autonomia e a independência privada de cada senhor da *oikos*. Essa concepção clássica da vida pública acaba dando passagem ao núcleo histórico conceitual da ideia de democracia. Habermas ao analisar a esfera pública burguesa, percebe que, diferentemente da Grécia antiga, a liberdade não é atributo exclusivo da vida pública. A esfera privada acaba se tornando o locus da felicidade que procura se contrapor ao âmbito público da autoridade e da dominação.

No período medieval, dá-se a construção de uma esfera pública representativa que é fundamental para se entender a nova configuração da esfera pública na sociedade burguesa. Estruturou-se essa esfera de forma que houvesse a representação do status atribuído às autoridades que protagonizavam os rituais e os cerimoniais festivos frente a um público espectador passivo. Essa esfera pública representativa atingiu seu apogeu na vida cortesã dos séculos XV e XVI; contudo, gradualmente a aristocracia foi se adequando a uma forma de sociabilidade que produziu uma configuração específica de esfera pública no contexto da nascente economia comercial capitalista e da constituição de estruturas jurídico-institucionais e impessoais do poder político estatal circunscritas em um território nacional específico. Ao contrário da concepção antiga de público, a esfera pública moderna se articula na oposição entre Estado e sociedade, mas, essa oposição não é simplista, porque se trata de um processo complexo de diferenciação e de mediação que decorre de uma dinâmica interna do social.

O desenvolvimento da economia mercantilista criou condições que possibilitaram um controle privado sobre a reprodução social em geral, e que também gerou uma diferenciação na própria esfera privada que faz surgir uma dimensão da vida privada (da família, da subjetividade e da intimidade) que recusa em seu interior a lógica privada da economia de mercado. Outro efeito desse desenvolvimento é o aparecimento das burocracias estatais resultantes na consolidação de uma nova esfera, de uma autoridade pública impessoal. Surge uma concepção de público relacionada, a princípio, com o Estado. No entanto, em seguida, foi aparecendo uma outra concepção de público formada por todas as pessoas (cidadãos e agentes estatais) interessadas em debater os assuntos relacionados aos interesses gerais da sociedade de modo que entre o

domínio da autoridade pública (ou Estado) e o domínio privado da sociedade civil e da família, surgiu a esfera pública burguesa.

Essa esfera aburguesada era formada por um público de pessoas privadas que se reuniam a fim de discutir entre si e mediante razões um amplo leque de questões da vida privada, da administração pública e da regulação das atividades da sociedade. Nesse primeiro momento, a esfera pública burguesa não quer conquistar o poder estatal, mas sim proceder uma racionalização do poder político, visando, desse modo, novas bases de legitimação para sua origem e seu exercício. Esse pensador discorre sobre o tipo ideal da esfera pública burguesa a partir do contexto histórico do desenvolvimento, como já dissemos, inglês, francês e alemão. Habermas identifica em sua investigação sobre a esfera pública burguesa na Alemanha que até o fim do século XVIII, havia surgido uma esfera pública pequena que debatia de maneira crítica. E esta seria construída, principalmente, de cidadãos e burgueses que eram um público leitor não só da tradição, mas que também tinha por hábito ler o fluxo das novas publicações. Foi assim que surgiu, "[...] como que a partir do bojo da esfera privada, uma rede relativamente densa de comunicação pública" (2014, p.38).

A partir daí, deu-se o crescimento rápido e inédito no número de leitores que são agraciados por uma intensa e considerável produção de livros, revistas e jornais, surgindo, dessa maneira, muitas editoras, livrarias, bibliotecas públicas, salas de leituras, escritores. Segundo Habermas,

as sociedades para o Esclarecimento, os cenáculos destinados à formação cultural, as lojas maçônicas secretas e as ordens dos *Illuminati* eram associações que se constituíam pelas decisões livres, isto é, privadas de seus membros fundadores, compunham-se de voluntários e adotavam formas igualitárias, etc. Nessas sociedades, por certo constituídas ainda exclusivamente por burgueses, começavam a ser ensaiadas as normas de igualdade política da sociedade vindoura (2014, p. 39).

É por isso que para Habermas, a autocompreensão normativa das democracias de massas do Estado do bem-estar social somente pode se ver como uma continuidade dos princípios do Estado de direito liberal se assumir o imperativo normativo. Diz Habermas, nesse caso, porém, é preciso mostrar como deveria ser possível, em nosso tipo de sociedade, que "o público, mediatizado pelas organizações", possa colocar em

movimentação, por meio delas mesmas, "um processo crítico de comunicação pública" (2014, p.64). Sendo assim, Habermas propõe a *teoria do agir comunicativo* a fim de que esta explicita "um potencial da razão inscrito na própria práxis comunicativa cotidiana" (2014, p.66). Uma mudança democrática radical hoje deve contar com o novo equilíbrio entre os poderes da integração social de tal forma que "a força produtiva da comunicação", força essa manifestada na solidariedade, consiga se impor contra "os poderes dos dois outros recursos controladores, o dinheiro e o poder administrativo, e assim fazer valer as demandas do mundo da vida, orientadas para o valor de uso" (2014, p.68-69). Isso tudo fundamentado em uma vontade geral constituída em argumentos racionais e não no "consenso dos corações" de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), o que leva Habermas a dizer que a moral rousseauiana, exigida dos cidadãos e situada nos motivos e virtudes individuais, "deve estar ancorada no próprio processo de comunicação pública" (2014, p.70). É assim que, segundo Habermas, transporta-se a decisão da moral individual do cidadão para "aqueles procedimentos de formação democrática da opinião pública e da vontade, que devem fundamentar a suposição que resultados racionais são possíveis" (2014, p.71).

Para esse pensador social ainda participativo nos debates atuais, o conceito de esfera pública política é de fundamental importância para que se possa instituir uma teoria da democracia cuja característica primeira seria a normatividade. É preciso aproveitar a força produtiva da comunicação, pois a partir dela seria possível mostrar que as questões sociais com potenciais para conflitos apresentam possibilidade de serem reguladas de forma racional, ou seja, de acordo com o interesse comum dos concernidos envolvidos no processo interativo. É importante ter em mente também que a arte de argumentar é a base apropriada para que se possa trabalhar na construção de uma formação racional da vontade. Caso contrário, no entender de Habermas, permanece prevalecendo o modelo liberal que acredita ser o equilíbrio de interesses opostos irreconciliáveis, não podendo ser mais do que a simples consequência de uma luta conduzida de forma estratégica.

No dizer de Habermas, nas últimas décadas, alguns pensadores "introduziram argumentos sobre como as questões práticas políticas, na medida que são de natureza moral, podem ser decididas de maneira racional" (2014, p.73). Esse propósito conduz Habermas à ética do discurso para definir "a argumentação como o procedimento adequado para solução de questões prático-morais" (2014, p.73).

O princípio ético inerente à discursividade pública está fazendo, sobretudo, referência ao resgate discursivo de pretensões de validade normativa. Em outros termos, podemos dizer que se deve vincular a validade de normas à possibilidade de um consentimento fundamentado de todos os possíveis concernidos, desde que estes possam assumir o papel de participantes, livres e iguais, na argumentação. Aqui deve-se considerar que "o autoentendimento ético-político sobre como nós, na condição de membros de uma determinada coletividade queremos viver, deve ao menos estar de acordo com as normas morais. As negociações têm de se apoiar na troca de argumentos" (HABERMAS, 2014, p.74).

No entendimento de Habermas, os discursos apresentam a possibilidade de produzir um poder comunicativo que não tem condições de substituir o poder administrativo, contudo pode influenciá-lo. Mas Habermas também tem consciência que essa comunicação pode falhar com relação a seus propósitos. E a tal influência limita-se a dar ou retirar legitimidade da ação estatal. Esse poder comunicativo, segundo Habermas, tem a capacidade de sitiar o poder próprio das burocracias públicas.

Em sua descrição de esfera pública política, Habermas aponta dois processos que se entrelaçam. De um lado, a legitimidade do poder enquanto criação comunicativa; do outro, a comunicação midiática que é manipuladora e cujo objetivo primeiro é levar as massas consumidoras a uma lealdade, à desinformação e ao conformismo perante os imperativos sistêmicos. No fundo, esse pensador acredita que os cidadãos devem se associar a fim de formarem contextos que sejam de fato adequados para que se processe uma comunicação política que, usando argumentos convincentes, desperte na consciência dos participantes a intenção de "agir de modo responsável" (2014, p.83). Na concepção habermasiana, a política "é responsável pela orientação do bem comum" (2012, p.109). Nesse pensador, encontra-se um apelo para que se resgate neste contexto um conceito de esfera pública politicamente ativa.

Ressalte-se aqui que Habermas não pretende simplesmente restabelecer o princípio crítico da esfera liberal burguesa, já que sua intenção é refletir, principalmente, sobre a natureza da deliberação pública e do exercício da cidadania em um processo político democrático no contexto de esferas públicas dominadas pelos meios de comunicação de massas, por técnicas refinadíssimas de marketing político, por sistemas políticos presos nas rotinas de partidos burocratizados, pela profissionalização

da política e, sobretudo, pela colonização da vida pública pelo poder econômico das grandes organizações. Para esse pensador social, a esfera pública traz consigo possibilidades de democratização dos regimes políticos contemporâneos. Enfim, ele mostra a importância desse conceito de esfera pública para elaboração de uma teoria crítica da democracia num quadro teórico mais amplo onde as teorias habermasianas da ação comunicativa e da modernidade assumem papéis importantes. Destaque-se também aqui que Habermas tem uma concepção deliberativa de democracia em que ele enfatiza a prática da razão comunicativa, diálogos que levem a um entendimento de circunstâncias adversas que impossibilitam a concretização das ações planejadas para determinados contextos. Nessa concepção habermasiana, o poder comunicativo da coletividade está fundamentado tanto numa argumentação pública e livre entre iguais quanto na legitimidade da decisão.

1.3. A defesa habermasiana do projeto da modernidade

O termo modernidade é um dos mais essenciais na linguagem sociológica. Esse termo recebe variados sentidos, entretanto estes carregam em si uma noção que perpassa a maioria das definições e que poderia ser traduzida na seguinte proposição: "A modernidade é um projeto de organização da sociedade a partir do esforço racional de construção humana. O eixo da modernidade na sua dimensão econômica, política ou cultural é a organização da vida social a partir de um novo princípio: a razão" (SELL, 2012, p.148). No texto kantiano *O que é ilustração*, esse filósofo nos diz que é esse aspecto que desenha aquilo que se chama de era moderna. Esta abarca um tempo que se inicia no século XV e vai até o XIX. É quando as pessoas fazem uso público de sua razão, que lhes traria mais emancipação da ignorância, das necessidades materiais, da condução de um outro, levando-lhes ao progresso intelectual, social, moral, cultural. Enfim, a modernidade configura, de certo modo, as promessas da racionalidade nascidas do Iluminismo. A modernidade, além de ter conteúdo normativo, é atravessada por um processo de modernização por meio de práticas e técnicas. O termo moderno aqui tem uma dimensão histórico-cronológica e outra filosófica, isto é, um conjunto de elementos (espírito crítico, espírito científico, individualismo, sentido de democracia, busca da liberdade, desenvolvimento técnico) definindo o moderno.

Todavia, a partir do século XX, esse entusiasmo com a deusa razão passa por intenso questionamento. Ela teria força para promover esse sonho de emancipação humana? Sobretudo, depois que a humanidade vivenciou duas grandes guerras, o holocausto, crimes do comunismo, crise ambiental, acompanhados por questionamentos de F. Nietzsche (1844-1900), M. Heidegger (1889-1970), e dos críticos da primeira geração da Escola de Frankfurt.

É por isso que no século passado, alguns teóricos sociais e filósofos – dentre estes M. Foucault (1926-1984), Z. Baumann (1925), F. Lyotard (1924-1998) – dizem haver nesses contextos um esgotamento do projeto da modernidade, uma vez que a razão iluminista fracassou, por isso que a era moderna teria chegado ao fim. Os adeptos dessa postura são chamados de pós-modernos.

Por outro lado, há também no século passado pensadores que se opõem aos pós-modernos e dentre estes, encontra-se Habermas, que intervém nos debates intensificados nos meados dos anos 80 entre modernos e pós-modernos. Em outros termos, aqueles ainda confiando na razão e estes desconfiando de toda essa potencialidade dessa razão cuja consequência seria a emancipação humana. As discussões entre tais teóricos possibilitaram a Habermas em 1985 publicar a obra "*O discurso filosófico da modernidade*", traduzida para o idioma nacional somente em 2002. Obra essa em que ele faz seu arrazoado em torno do projeto inacabado da modernidade.

Essa defesa do projeto da modernidade, reconstruído por Habermas, de certa forma, encontra-se na obra "Teoria do Agir Comunicativo", publicada em dois volumes, em Frankfurt, em 1981, e traduzida para nossa língua materna em 2012. Na introdução à obra, Habermas diz:

A racionalidade de opiniões e ações é um tema cuja elaboração se deve originalmente à filosofia. Pode-se dizer até mesmo, que o pensamento filosófico tem sua origem no fato de a razão corporificada no conhecer, no falar e no agir tornar-se reflexiva. [...] A filosofia empenha-se desde o começo por explicar o mundo como um todo, mediante princípios encontrados na razão... (Vol.1, 2012, p.19)

Percebemos que por meio desses argumentos, Habermas procura fundamentar sua defesa da razão, tal qual esta foi projetada nos primórdios da Modernidade. Daí que para ele, a modernidade não significa só desencantamento e reificação, já que ela denota

também liberação de recursos comunicativos, da capacidade de criticar, e assim, de colocar em questão as ordens tradicionais, as hierarquias, por isso que, em seu entendimento, a modernidade é um potencial que precisa constantemente ser reativado, segundo o espírito da época. Esse potencial é essencialmente inacabado. E o meio para essa exploração de potencialidade encontra-se certamente na linguagem. Habermas diz que o projeto ficou inacabado, daí a necessidade de retomá-lo na contemporaneidade, já que, na concepção habermasiana, apesar dos equívocos, erros, a modernidade carrega consigo ainda um potencial para a emancipação humana. Para ele, é importante que se complete esse projeto, sem abrir mão do que já se conseguiu, não apenas em termos cognitivos, mas também de liberdade subjetiva, da autonomia ética, da auto-realização, do direito igual de participação na formação de uma vontade política e do processo formativo que se realiza através da apropriação de uma cultura que se tornou reflexiva. É esse processo, compreendido como processos de aprendizagem desencadeados ao longo da História, mas especificamente a partir da modernidade, que pode ser considerado um dos fios condutores do pensamento e do procedimento habermasiano. Sendo assim, de certa forma, o pensamento habermasiano em defesa da razão pressupõe o uso do termo educação em um sentido bem amplo de processos de formação. Que tenhamos aprendido algo com os acertos e desacertos da razão.

Esse pensador busca compreender o processo de evolução social como sendo um duplo processo que é simultâneo. Ocorrem a diferenciação e complexificação dos subsistemas econômicos e administrativos e apresenta possibilidade de expansão de processos de reflexão e aprendizagem e, por isso, de criação de uma cultura com potencial para resolver problemas através de processos de aprendizagem. Daí que podemos entender como educação, no pensamento habermasiano, uma formação ao mesmo tempo moral, social, cultural, científica. Educação como formação integral é um conceito central no ensino moderno.

Essa aprendizagem estribada na racionalidade é que torna possível a construção do conhecimento confiável e normas morais universais. A bem da verdade, devemos falar em processos de aprendizagem – cognitivo, moral, pessoal – que devem ser concebidos como soluções de problemas nesses níveis da vida. Aqui neste ponto, o mecanismo central da aprendizagem, diz Habermas, é a forma reflexiva da ação comunicativa (prioridade ao entendimento entre interlocutores), ou seja, a racionalidade discursiva.

Assim, para Habermas, é na análise da linguagem que se encontra uma competência comunicativa muito necessária à aprendizagem. Em outros termos, estruturas gerais de comunicação linguística, que são universais e, sobretudo, condição de possibilidade de uma reflexão crítica e construção cognitiva e que podem culminar no entendimento mútuo entre participantes do processo comunicacional. Esse é um mecanismo que tanto socializa quanto individualiza o sujeito. No entendimento de Habermas, o principal elemento de aprendizagem é a argumentação, por isso, o sujeito que participa de processos argumentativos, discussões em torno de temas e fatos, tem de ser um sujeito racional e autônomo, isto é, um Eu chamado de reflexivo. Habermas, então, chama de discurso o fortalecimento da ação comunicativa, especificamente de sua forma reflexiva –, visto que essa discursividade é de suma importância para a formação de um ego autônomo – não corrompido e idêntico a ele mesmo, que está organizado simbolicamente – e que deve ser explicado como algo gerado, não só socialmente, mas também comunicativamente. Enfim, para Habermas, a razão e a racionalidade humana corporificam-se na linguagem cotidiana.

1.4. O "giro" linguístico de Habermas

Na perspectiva habermasiana, processos de ação comunicativa têm como uma de suas funções a construção recíproca da sociedade, da cultura e da personalidade (componentes estruturais do mundo da vida) pelas interações mediadas pela linguagem. A ideia vinda da intuição central de que na comunicação linguística está implícita a busca pelo entendimento recíproco conduziu Habermas a princípios filosóficos que serviram para destacar a constituição intersubjetiva do espírito humano. Para isso, devemos ter consciência de que nos encontramos preliminarmente com a ajuda dos elementos linguísticos, existentes antes e acima de todos os indivíduos, para a comunicação entre as pessoas sobre algo no mundo (objetivo, social ou subjetivo) e, em cujo processo, cada um pode tomar posição pelo sim ou pelo não perante as pretensões de validade da fala de um outro. Como diz Martin Buber (1878-1965), "na verdade [...], o homem se encontra na linguagem e fala do seio da linguagem" (2010, p.74). Está pressuposto que o ser humano encontra a si mesmo na linguagem, o *eu*, assim como encontra por meio dela o outro, o *tu*. Há na linguagem uma duplicidade relacional.

O conhecimento sobre o mundo empírico, por exemplo, por mais que não precise do uso comunicativo da linguagem para ser formulado em proposições, necessita da racionalidade discursiva para ser justificado, entendido, assim se dá com os indivíduos que em realidade adversa colocam suas crenças tidas por verdadeiras em debate e que ficam sujeitas a um processo de justificação envolvendo os atores. E tais crenças são ou resgatadas ou rejeitadas e, então, substituídas por outras no desenrolar do processo justificativo.

Ressaltemos aqui outra vez que a razão comunicativa (uma razão em ação na comunicação) não vem para oferecer normas imediatas de ação, como pode ser o caso da razão prática clássica, todavia ela pode orientar a ação através de possíveis argumentações, e serve para os indivíduos distinguirem entre o que se deve conservar e o que se deve criticar em dada realidade. Isso leva o ator social à obrigação de justificar diante do interlocutor, que questionar sua conduta, as normas segundo as quais ele age. Para Habermas, "as normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social. Todos os membros de um grupo em que vale determinada norma podem esperar uns dos outros que cada um execute ou omita as ações preceituadas de acordo com determinadas situações", (Vol.1, 2012, p.164). Em outras palavras, podemos dizer que as normas são expectativas recíprocas de comportamento das pessoas participantes de determinado grupo profissional ou não: que ação um está autorizado a esperar do outro.

Nesse argumento habermasiano, está pressuposto que não há relações sociais sem normas, pois estas se tornam regras morais que passam a desempenhar uma função central na organização da sociedade, costurando o tecido social. Em termos ideais, a norma adquire validade a partir do assentimento de todos os atingidos por ela que regulamenta os problemas da ação em prol do interesse comum desses mesmos atingidos.

Nesse ponto, percebe-se a importância da ideia discursiva habermasiana, segundo a qual o reconhecimento dos indivíduos como pessoas responsáveis consiste em tomá-las seriamente como agentes que podem e devem ter voz na validação de normas e leis às quais estão submetidos. Embora Habermas parta de ideia muito simples, além das experiências de mal-entendidos, de manipulação e do uso instrumental que dela pode ser feito, causando as distorções comunicativa (que evidenciam os diferentes interesses no interior da organização, assim como apontam

estratégias discursivas para a dominação e manutenção do poder), a linguagem está, por essência, destinada a ser compreendida, por isso ela precisa, dentre outras coisas, identificar e desfazer tais distorções discursivas, já que somos também seres linguísticos rumo à auto-reflexão que pode nos conduzir a um certo grau de autonomia dentro da coletividade social.

Considerando o acima exposto, podemos dizer que para Habermas, as relações sociais são relações essencialmente comunicativas. Enquanto outros teóricos retêm como princípio construtivo da sociedade a *ação* (Weber), a *consciência coletiva* (Durkheimer), a *produção* (Marx), Habermas deposita toda sua esperança na *comunicação*. Para ele, esta é suscetível de elucidação racional. Ele crê que a comunicação linguística serve para que os indivíduos se tornem capazes de assegurar o elemento comum de suas orientações de ação e representações de mundo. Assim, o entendimento intersubjetivo é a base sobre a qual as sociedades têm de ser ancoradas para que as mesmas sejam capazes de garantir sua sobrevivência material. No entender de Habermas, os indivíduos se socializam graças à interiorização das normas, que são dependentes de pretensões à validade: verdade, precisão e conhecimento, que são para esse pensador social alemão meios inevitáveis da integração social e da reprodução da sociedade. Daí Habermas chamar de solidariedade, como ficou dito antes, a força integrativa de uma cooperação obtida sem constrangimento, exclusivamente pelos recursos normativos da linguagem.

O propósito habermasiano é insistir que há possibilidade de progressos de uma socialização reflexiva no próprio mundo vivido, apoiando-se nos recursos da discussão, isto é, efetuando-se na perspectiva do agir orientado para a intercompreensão. É por isso que Habermas considera muito definitivo o diagnóstico de perda de sentido e de liberdade como efeitos colaterais da modernidade, segundo Weber (1864-1920), e que é retomado pela primeira geração da Teoria Crítica.

Percebe-se que em Habermas, a sociedade é concebida como uma realidade comunicativa, por isso é uma entidade autônoma. Ele encontra na ação comunicativa os critérios normativos a partir dos quais seria possível identificar os elementos emancipatórios e repressivos da contemporaneidade; a sociedade tem sua própria evolução, sua própria destinação, sua própria organização; ela gera a si mesma. Essa autoprodução é função das permutas de linguagem permanentes, dos fluxos de

comunicação incessantes e das respostas, negativas ou positivas, dadas aos enunciados gerados, às palavras proferidas. Isso é a etapa da evolução social que se distinguiria e se separaria da evolução biológica.

É por isso que em sua análise sobre a importância da linguagem para a estruturação social e, ao mesmo tempo, para a estruturação individual, além da consciência de que ela é passível de falha, Habermas fala da chamada ética discursiva, atribuindo a esta um fundamento racional através da ideia de que a reflexão sobre pressupostos da comunicação interpessoal permite identificar os princípios morais realmente irrenunciáveis que devem ser à base de toda convivência humana que busca concretizar a vida em sociedade, em comunidade: o reconhecimento do outro, a não-coação da comunicação, a disposição para a solução de problemas e a fundamentação de normas por meio de um discurso, apesar de seu fundo conflitante, livre e igual. É a prática de uma racionalidade comunicativa

Eis a problemática da racionalidade, à qual, segundo Habermas, a sociologia "está mais intimamente ligada, em seus conceitos fundamentais" (Vol.1, 2012, p.23). A sociologia (cujo objeto de estudo é a vida social), entre as disciplinas das ciências sociais, foi a "[...] que conservou a referência a problemas da sociedade como um todo" (Vol.1, 2012, p.26). Assim, podemos dizer que o conceito de racionalidade na obra em questão tem a ver, acima de tudo, com formas de aquisição e utilização do saber por parte de sujeitos providos de competência comunicativa. Enfim, a racionalidade é a disposição de sujeitos aptos ao diálogo e à ação; cujas asserções e comportamentos estão abertos a uma avaliação dos outros. A asserção é considerada racional quando preenche as condições necessárias ao entendimento com outros sobre algo no mundo. Ela tem que apresentar uma pretensão de validade, ser adequada à situação e ser autêntica.

Esse pensador social diz que esse conceito de racionalidade comunicativa necessita de uma explicação mais precisa. Ele deve ser analisado como sendo um fio condutor de natureza linguística. O entendimento nos remete a um acordo comum estabelecido entre participantes de uma interação social e tal comum acordo foi motivado racionalmente.

Assim sendo, Habermas procura formular uma teoria em ciências sociais explicitando para isso "os pressupostos ontológicos, em sentido amplo, de quatro

conceitos de ação relevantes", e analisa "as implicações de racionalidade desses conceitos com base nas referências entre ator e mundo aí pressupostas" (Vol.1, 2012, p.148). Analisemos os conceitos de agir teleológico, de agir guiado por normas, de agir dramaturgico e de agir comunicativo. Diz Habermas que "essa reconstrução possibilitará, então, a introdução provisória do conceito de agir comunicativo" (Vol.1, 2012, p.163).

Habermas nos diz que desde Aristóteles que o conceito de agir teleológico ocupa o centro da teoria da ação. O agente tem um propósito ou inicia um estado almejado, quando em dada situação ele escolhe os meios mais prováveis para atingir os fins planejados. Deve decidir entre várias oportunidades as mais viáveis para conseguir o que quer. Essa escolha é acompanhada de uma interpretação correta do contexto envolvido. Esse agir teleológico, enfim, torna-se um modelo estratégico quando se obtém o êxito com a decisão tomada. O conceito central aqui é decisão. Com frequência, chamam a esse modelo de ação utilitarista, já que por meio dele o ator social tem capacidade de escolher e ao mesmo tempo calcular quais os meios e quais os fins que mais podem maximizar seu proveito, suas vantagens. É possível vincular com o mundo objetivo dos estados de coisas existentes o agir teleológico, diz Habermas.

Além disso, quando nas interações sociais em busca de cooperação, as pessoas tornam-se dependentes umas das outras, assim,

[...] o êxito da ação também é dependente de outros atores que se orientam cada qual segundo seu próprio êxito e se comportam cooperativamente apenas na medida em que isso corresponde a seu cálculo egocêntrico das vantagens. Sujeitos que agem de maneira estratégica, portanto, têm de estar muito bem equipado cognitivamente, a ponto de que para eles não possa haver somente objetos físicos no mundo, mas também sistemas ocupados em tomar decisões (HABERMAS, Vol.1, 2012, p.169).

Para Habermas, o conceito do agir regulado por normas está ligado a membros de grupo cujo agir se orienta segundo valores em comum a todos. Diz-nos esse pensador social: "o ator individual segue uma norma (ou colide com ela), tão logo as condições se apresentem em uma dada situação na qual se possa empregá-la" (Vol.1, 2012, p.164). Fica assim previsto o que cada membro grupal deve esperar um do outro com relação à norma instituída coletivamente. Pode haver de um ou outro não querer seguir a norma,

daí que nesse modelo o conceito principal é o de "cumprimento da norma", que tem como significado "[...] a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizado" (Vol.1, 2012, p.164).

No entender de Habermas,

o conceito de agir regulado por norma pressupõe relações entre um ator e exatamente dois mundos. Ao mundo objetivo dos estados de coisas existentes, vem somar-se o mundo social, que o sujeito ao desempenhar seu papel integra da mesma forma que outros atores capazes de apreender interações normativamente regradadas entre si (Vol.1, 2012, p.170).

É considerando isso que esse pensador social afirma que o mundo social é passível de explicação quando fazemos referência a subsistência de normas, que devem ser reconhecidas, justificadas e validadas pelas pessoas para as quais elas foram destinadas. Para que a norma valha, ela deve receber "[...] assentimentos de todos os atingidos, porque regulamenta os problemas da ação coletiva em prol do interesse desses mesmos atingidos" (Vol.1, 2012, p.171).

Habermas diz que não vincula "tal pretensão normativa de validade a valores culturais" (Vol.1, 2012, p.171), mas os valores acabam pleiteando a corporificação em normas. Assim, Habermas espera que tal reflexão a respeito do modelo normativo da ação possa fornecer aos atores sociais não só um "complexo cognitivo", mas também um "complexo motivacional" que sejam capazes de lhes possibilitar "um comportamento adequado à norma. Além disso, o modelo de ação passa a vincular-se a um modelo de aprendizagem da internalização de valores" (Vol.1, 2012, p.172).

Habermas emprega o conceito de agir dramático para designar os participantes de determinada interação que passam a formar "uns para os outros um público a cujos olhos eles se apresentam" (Vol.1, 2012, p.165). Ao se apresentar, o ator social faz surgir na mente de seu público uma determinada imagem de si, revelando sua subjetividade com maior ou menor autenticidade. É por essa razão que Habermas diz que "[...] todo aquele que age pode controlar o acesso do público à esfera de suas próprias intenções, pensamentos, posicionamentos, desejos, sentimentos etc., à qual somente ele mesmo tem acesso privilegiado" (Vol.1, 2012, p.165).

Aqui o conceito central é o da auto-representação. Para Habermas, esse modelo dramaturgico pouco aparece na bibliografia das ciências sociais, se comparado com os conceitos de agir teleológico e de agir dirigido por normas. Para Habermas, o agir dramaturgico é um conceito que aponta para dois mundos. O mundo interior e o mundo exterior, por isso nesse tipo de agir "a relação entre ator e mundo está acessível a um julgamento objetivo" (Vol.1, 2012, p.179).

Enfim, Habermas aborda o conceito do agir comunicativo, que se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Dessa forma, esses atores sociais procuram chegar a um entendimento sobre a ação que será realizada em determinada situação para só depois praticá-la. Nesse processo interativo temos como conceito central a interpretação que faz referência primeiramente à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. É aqui que a linguagem entra em cena pressupondo que Habermas procura fundamentar uma teoria social numa teoria de comunicação. Infere-se isso de um dos primeiros capítulos do segundo volume da obra *teoria do agir comunicativo* cujo título é "Sobre a possibilidade de fundamentar as ciências sociais numa teoria da comunicação".

Com relação aos quatro conceitos até aqui tratados, Habermas tem interesses muito mais nas implicações das respectivas estratégias conceituais para a racionalidade do que em detalhar as potencialidades analíticas deles. E é só no agir comunicativo, diz Habermas, que a linguagem se torna um *medium* de entendimento abreviado, pois ela serve para falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referirem-se ao mesmo tempo a algo no mundo, a fim de negociar definições em comum para enfrentar determinados contextos. Nesse modelo de ação, afirma Habermas, consideram-se em igual medida todas as funções da linguagem. Esse pensador social alemão nos alerta para que não corramos

[...] aqui o risco de reduzir o agir social às realizações dos participantes da comunicação e equiparar agir e falar, interação e conversão. De fato, contudo, o entendimento por via linguística é apenas o mecanismo da coordenação da ação que, em face dos planos de ação e das atividades propositadas dos envolvidos, integra tais planos e atividades à intenção (Vol.1, 2012, p.184).

É nesse ponto que Habermas introduz, ainda de maneira provisória, o conceito do agir comunicativo. Para isso, ele se limita a fazer duas considerações. Uma sobre o caráter de ações ditas autônomas e a outra sobre a referência reflexiva ao mundo que é feita pelos atores durante o processo de busca por entendimento. Habermas admite a existência de complexidade vinculada às ações de fala que no fundo expressam ao mesmo tempo um conteúdo proposicional, a oferta de uma relação interpessoal e uma intenção do(a) falante.

Para esse pensador do agir comunicativo, esse tipo de ação pode perder seu aspecto fundamental, "a tripla referência ao mundo" (Vol.1, 2012, p.185), quando as convenções linguísticas são apreendidas como sendo um simples cumprimento de regras e são explicadas por meio "de uma concepção de intenção acional atribuída à consciência das regras" (Vol.1, 2012, p.185). No entendimento habermasiano, as ações são somente aquelas exteriorizações simbólicas com que o autor das mesmas está fazendo referência a pelo menos um mundo, objetivo, social ou subjetivo. Daí que para esse pensador, podemos observar as ações porque elas aparecem como movimentos corporais de certos organismos. Tais movimentos são conduzidos do nosso sistema nervoso central e se tornam "o substrato em que se cumprem as ações. Com seus movimentos, o ator modifica algo no mundo" (Vol.1, 2012, p.186).

Explica-nos Habermas que, de certa forma, as ações são acompanhadas de movimentos corporais, mas apenas quando o ator toma parte no cumprimento desses movimentos, seguindo uma regra de ação técnica ou social. Para esse pensador, "[...] esse cumprimento significa que o ator tenciona a execução de um plano de ação, mas não o movimento do corpo com cuja ajuda ele realiza suas ações", e, assim, o sociólogo e pensador alemão chega à conclusão de que "um movimento corporal é um elemento de uma ação, mas não uma ação" (Vol.1, 2012, p.188).

Considerando esse último argumento habermasiano, não devemos analisar os atos de entendimento que constituem o modelo do agir comunicativo igual ao que é feito com as sentenças gramaticais, visto que o modelo habermasiano entende que "a linguagem só é relevante do ponto de vista pragmático quando os falantes, ao empregar sentenças oriundas do entendimento, estabelecem referência ao mundo – e isso não apenas de maneira direta, como no agir teleológico, guiado por normas ou dramático, mas de maneira reflexiva" (Vol. 1, 2012, p.190-191).

Nesse modelo de agir comunicativo, a linguagem torna-se *medium* de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, ao mesmo tempo que se expressam, operam num dos mundos –, e quando se referem a um destes, "manifestam de parte a parte pretensões de validades que podem ser aceitas ou contestadas" (HABERMAS, Vol.1, 2012, p.191). É por isso que para Habermas, esse modelo de ação serve para supor que os envolvidos na interação conseguem expressar a potencialidade racional que se faz presente "nas três referências do autor ao mundo [...] em prol do objetivo almejado cooperativamente de chegar ao entendimento" (Vol.1, 2012, p.191-192).

Segundo Habermas, quando o ator social está orientado para a busca de entendimento com seu(s) interlocutor(es), ele está reivindicando três pretensões de validade. Que seu enunciado seja verdadeiro, correto em seu contexto normativo e corresponda ao que ele realmente pensa. Em outras palavras, o autor do enunciado tem três pretensões de validade: verdade para o que disse, correção normativa para seu contexto de ação e veracidade de suas vivências subjetivas.

Habermas deixa evidente, como dissemos antes, que ele, para evitar mal-entendidos, no modelo do agir comunicativo, não iguala (equipara) agir e comunicação, pois, em sua concepção, a linguagem torna-se um *medium* de comunicação que está empenhado no entendimento dos interlocutores, enquanto estes, "à medida que logram entender-se uns com outros com o intuito de coordenar suas ações, perseguem determinados fins, conforme o caso" (Vol.1, 2012, p.194). E, a fim de ressaltar essa não-equiparação, Habermas diz que "[...] o agir comunicativo assinala interações que se coordenam por ações de fala, sem no entanto coincidir com elas" (Vol.1, 2012, p.195).

Por conta da polêmica que provocou sua obra Teoria do Agir Comunicativo, Habermas diz no prefácio à terceira edição de 1984, que "[...] trata-se mais [...] de contestações" que o desafiam "sobretudo a continuar desenvolvendo" suas teses a fim de torná-las bem mais precisas, pois não se trata tanto de "correção de erros" (Vol.1, 2012, p.05).

Doravante, façamos duas críticas. Uma a H. Arendt e outra a J. Habermas. Arendt na esfera pública não renega a presença da opinião pública, como fizera Platão ressentido, segundo ela, pela morte de Sócrates. Sendo assim, Platão segrega da condução do bem comum a opinião pública daqueles que não apresentam capacidades

racionais para entender a vida natural e social. Ou seja, não são filósofos, pensadores. Precisariam adquirir conhecimentos sobre a vida através do pensamento racional.

Sob certa medida, acreditamos que essa "capacidade racional" encontra-se enfatizada também na teoria do agir comunicativo de Habermas que aponta para a racionalidade comunicativa entre pessoas aptas ao diálogo. Percebemos nas aptidões a exigência de um certo grau cognitivo para tomar parte em um debate público.

Para Platão e Habermas deixam em nosso entendimento, pressuposto que os sentimentos e emoções não contribuem para o conhecimento válido da realidade, já que este seria produto exclusivo da racionalidade. Neste posto, centra-se nossa crítica a Habermas, uma vez que o conhecimento pode também ser produto da relação racionalidade e emocionalidade. É como diz Axel Honneth (1949), ex-assessor de Habermas na Escola de Frankfurt, os aspectos sentimentais e emocionais geram também conhecimento válido para um debate público na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos.

H. Arendt, Habermas identifica, é contraditória ao conceber o espaço público como impróprio para tratar de questões socioeconômicas, essa postura arendtiana aponta para uma concepção de política impraticável nas sociedades atuais onde se fala das desigualdades sociais, das injustiças sociais. E essa pensadora não considera o ensinamento aristotélico, segundo o qual, a esfera pública e política deve ser o espaço do falar e do agir contra as diversas formas de injustiça.

Em nosso entendimento, Arendt não admite a interferência de interesses pessoais de quem toma parte nos debates a respeito da obtenção e manutenção do bem comum. Entretanto, todos os cidadãos e cidadãs têm igual direito em participar desse espaço público e das tomadas de decisões que de certa forma os afetam. Assim, essa pensadora apresenta em sua concepção política um deficit sociológico. E é no domínio político, dissera Aristóteles que deve ocorrer a ação conjunta cujo propósito maior deveria ser a obtenção de um bem comum fundamentado na justiça.

2º CAPÍTULO

Conselho Escolar: origens, concepções e funções

No capítulo anterior, tratamos do conceito de esfera pública em H. Arendt e J. Habermas, concluindo que, em ambos, essa esfera é um espaço físico onde, por meio de palavras e ações as pessoas buscam ter um entendimento sobre algo no mundo para que, conseqüentemente, possam optar pela ação mais adequada para ser praticada conjuntamente visando ao interesse coletivo. Nesse ponto, acrescentamos a razão comunicativa habermasiana, visto que a mesma nos remete não somente à aquisição e à utilização de um saber para enfrentar as circunstâncias, mas também à disposição de sujeitos aptos ao diálogo e a ação dos quais discursos e comportamentos estão abertos à avaliação dos outros.

Os Conselhos Escolares podem ser considerados inovações um pouco recentes (finais dos anos 70) que ainda não foram apropriados como sendo no fundo *espaços reais de participações* das comunidades escolares. Usa-se aqui o conceito de conselho de educação estruturado, efetivado e mantido pelos atores do estabelecimento de ensino. Encontra-se pressuposto que tais colegiados da Educação Básica estruturaram-se por meio de falas e ações, sendo assim, um espaço que serve para organizar o trabalho coletivo que envolve serviços pedagógicos e administrativos prestados pela instituição de ensino à comunidade escolar, sobretudo aos discentes. Não é de se estranhar que o colegiado (órgão cujos membros possuem poderes iguais) seja também o sustentáculo do projeto político-pedagógico da instituição, o que, de certa forma, conduz à defesa dos direitos humanos. Esse colegiado é concebido por nós como sendo indispensável à gestão democrática, além de ser um espaço de abertura para o diálogo cujos objetivos principais sejam a cooperação para melhoria da aprendizagem e a defesa dos interesses coletivos.

Considerando isso, procuraremos fazer um breve histórico desse colegiado da Educação Básica, assim como suas concepções no decorrer do tempo e por fim, descreveremos suas funções. Os conselhos vieram antes dos chamados sistemas de ensino como os entendemos atualmente. O termo conselho veio do latim *consilium*, significando *ouvir e ser ouvido*, o que indica a existência de discursos e atos se

encontrando para o fazer pedagógico destinado a jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assumpção.

Antes de iniciarmos, queremos ressaltar que temos plena consciência de que as instituições sociais, em geral, são resultados de longa construção histórica. Voltemos um pouco no tempo a fim de entender o significado atual dos conselhos na estrutura de gestão das organizações públicas. Nosso estudo crítico-compreensivo tem como foco somente os conselhos na gestão das instituições educacionais, e não dos sistemas de ensino.

A origem dos conselhos se perde no tempo e se confunde com a história da política e da democracia. A instituição gregária, desde os seus primórdios, foi sendo estabelecida por meio de mecanismos de deliberação coletiva. E isso tem registros históricos de quase três milênios. Os conselhos foram formas primitivas de gestão dos grupos sociais. Existiram entre o povo hebreu, nos clãs visigodos, nas cidades-estado da Grécia antiga, no pós-Revolução Francesa, no início do século passado e até hoje.

Na Bíblia Sagrada, a prudência teria aconselhado Moisés a reunir 70 anciãos ou sábios para que os mesmos pudessem ajudá-lo no governo de seu povo, dando origem ao *sinédrio*, o conselho de anciãos do povo hebreu. Numa análise da constituição das cidades-estado na Grécia antiga, entre os séculos IX e VII a.C., torna-se evidente que a solução para os conflitos crescentes, resultantes da cada vez mais complexa vida grupal, não pode ser encontrada nas relações de linhagem ou numa autoridade superior, mas esses confrontos deveriam ser resolvidos comunitariamente por mecanismos públicos, sobretudo discursos, opiniões e ações. Aqui estaria a origem mais remota da política. É com esse bem (educação pública de qualidade) que os Conselhos Escolares devem se preocupar em defender e aplicar. Esses conselhos teriam precedido a organização do Estado, dando origem também aos atuais poderes Legislativos e Judiciários.

Contudo, os conselhos dos anciãos das comunidades primitivas, que se fundamentavam na sabedoria e no respeito advindo da virtude foram pouco a pouco substituídos, nos Estados-nacionais, por conselhos de beneméritos ou notáveis, assumindo, assim, caráter tecnocrático de assessoria especializada no núcleo do poder dos governos. Sendo assim, o critério de escolha — dos mais sábios, dos melhores, dos bons — que fluía do respeito, da liderança na comunidade local, passa, gradativamente, a ser substituído pelo poder da influência, seja intelectual, econômica ou militar. Ao

longo do tempo, o critério do mais sábio é substituído pelos interesses privados (sobretudo econômicos) das elites, constituindo-se, assim, os conselhos dos notáveis das cortes e dos Estados modernos. Esse fato corresponde àquilo que Arendt chama de invasão da *questão social* na esfera pública política, que é tomada pelos interesses privados.

Os conselhos na comuna italiana tiveram máxima expressão. É o momento de agregação mais alta e original que se possa encontrar na história de país. Tal comuna seria governada pelo colégio consular que seria constituído por tantos membros quanto fossem os núcleos emergentes da *communita*, a comunidade ou sociedade local. À proporção que a *comuna* se ampliava e outras categorias passavam à integrá-la, surgia a *comuna popular*, que, adotando a democracia representativa e não mais direta, como na comuna tradicional, criou um *consilium* geral do povo que era dirigido por *capitaneus populi* designado e eleito segundo critérios afins aos adotados pela comuna feudal e auto-burguesa na escolha do próprio *potestada*, era o presidente do conselho, e que exercia as funções de chefe da comuna e capitão do povo. A gestão da comunidade local por meio do conselho, constituído como representação da vontade popular, viria a encontrar sua expressão mais radical na *comuna* de Paris em 1871, que se instituiu para pôr fim ao Segundo Império de Luís Bonaparte, que através de um golpe de Estado assumiu o poder político na França. Embora tenha durado apenas dois meses, esse conselho viria a se constituir na mais marcante experiência de autogestão (processo que tem como um de seus constituintes o coletivo) de uma comunidade urbana, ficando como símbolo.

Na primeira metade do século passado, novas formulações de conselho são encontradas não mais como forma de gestão da comunidade local, mas na gestão de grupos sociais identificados pelo ambiente de trabalho, em nosso caso, o ambiente escolar. Nessa esteira, vieram os conselhos de operários, os *soviets* russos em 1905 e os conselhos de fábricas na Alemanha de Rosa Luxemburgo, de 1918 a 1923. Ainda surgiram experiências de conselhos de operários de fábricas na Espanha (1934-1937), na Hungria (1950) e na Polônia (1969-1970).

2.1. Conselho no Brasil

O Brasil se institui sob o signo e imaginário das cortes europeias que concebiam o Estado, no regime monárquico, como *coisa do rei*, mesmo com o advento da *república*, a gestão da coisa pública continuou fortemente impregnada por uma concepção patrimonialista de Estado. Em outras palavras, a noção de patrimonialismo denota uma suposta ação parasitária do Estado e suas elites sobre a sociedade. Essa concepção, que situa o Estado como pertencente à autoridade e institui uma burocracia fundamentada na obediência à vontade superior, levou à adoção de conselhos constituídos por notáveis, pessoas dotadas de saber erudito, letradas. Formam-se, assim, os conselhos de governo, uma vez que serviam aos interesses dos governantes. Eis porque o saber popular, já marginalizado por Platão, segundo H. Arendt, não poderia oferecer utilidade à gestão da coisa pública, já que esta pertenceria aos donos do poder, que se serviriam dos donos do saber para administrá-la em proveito de todos. Entretanto, por conta sobretudo das circunstâncias históricas, os conselhos dos notáveis tornaram-se bem democráticos.

No campo educacional brasileiro — não podemos esquecer do paraense José Veríssimo (1857-1916) e sua obra "A Educação Nacional" publicada no Pará em 1890 — dos anos 30 aos anos 60, houve uma intensa militância pela educação pública de qualidade. Ressaltemos Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Paulo Freire (1921-1997), Florestan Fernandes (1920-1995) e Darcy Ribeiro (1922-1997). É um momento de defesa da escola pública cuja campanha ocorreu no momento marcante na história da educação nacional que propiciou uma breve abertura para que se debatesse publicamente a respeito da organização do sistema de ensino do país. Neste contexto, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20/12/1961, que ficou engavetada durante treze anos, já que o projeto sobre a mesma foi apresentado às autoridades competentes em outubro de 1948. Essa primeira LDB surgiu em meio a acirradas polêmicas. Era um clima propício à mudança cultural provocada e pensada por educadores nacionais a fim de criar um meio com capacidade de "modificar a orientação de manutenção e extensão das oportunidades educacionais como mecanismo de privilégio às camadas mais bem-sucedidas na competição econômica, social e política" (OLIVEIRA, 2010, p.38). Desse clima e para ele, nessa luta em defesa da escola pública, destacou-se o sociólogo Florestan Fernandes, que disse nunca ter visto um movimento semelhante ao que estava

ocorrendo em sua época: opiniões consistentes em torno dos problemas da educação nacional.

Esse momento controverso vinculado à nossa primeira LDB, foi a nossa grande oportunidade de submeter uma vasta área da nossa vida escolar a uma disciplina nova, mais coerente com as necessidades educacionais fomentadas pela formação e desenvolvimento da sociedade de classes, do regime democrático e da civilização tecnológico-industrial no Brasil, dizia Florestan. Para este, a contribuição mais importante do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*¹, de 1932, foi influenciar a Constituição de 1934 obrigando a União a "traçar as diretrizes educacionais e a fixação de um plano nacional que compreendesse todos os níveis de ensino, com a responsabilidade de coordenar e fiscalizar sua execução" (OLIVEIRA, 2010, p.39).

Após o getulismo, a Constituição de 1946 manteve esse dispositivo de competência da União que deveria legislar sobre a Educação Nacional. Foi por isso que em 1947, o ministro da educação à época instituiu uma comissão para criar um projeto lei, encaminhado ao congresso em outubro de 1948. Ficou arquivado até julho de 1951, quando a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados pede seu desarquivamento para o Senado. Em 1955, catorze processos já havia se somado ao projeto de lei original. Em 1956, esse projeto aditivado voltou às pautas do Legislativo, ocasião do primeiro discurso impactante pronunciado pelo padre Fonseca e Silva em 5 de novembro, que o levou ao mérito de tornar aberto o jogo político da época, dando a revelar os interesses conflitantes envolvidos.

Esse parlamentar religioso diz ao ministro de educação de então que entre os assinantes do Manifesto havia Anísio Teixeira, um professor agnóstico e comunista. Dias depois, esse padre político mandou um memorial ao Ministério ratificando tudo que dissera, além de alertar para as restrições sofridas pelo patrimônio moral e espiritual da igreja, e que estaria se desenvolvendo um movimento que pretendia impedir o ensino particular no Brasil. Antes do fim do mês de novembro, o deputado Luís Vianna responde às acusações, dando a conhecer à Câmara dois documentos: um do ministro Clóvis Salgado e outro de Anísio Teixeira, todos negando as ideias contidas no discurso

¹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974) e que "compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da Filosofia da Educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional" (GHIRALDELLI Jr. , p. 41-42).

de Fonseca e Silva, sobretudo o vínculo com o marxismo. Depois, a polêmica ganha às ruas e ganha a opinião pública, envolvendo disputas através da imprensa e manifestações de diversos tipos.

Em dezembro de 1958, o deputado Carlos Lacerda (1914-1977) apresenta mais um substitutivo, que não fora colocado em debate. Janeiro de 1959, esse parlamentar apresenta um terceiro substitutivo que causa uma reviravolta nos debates fazendo com que a questão educacional assumisse um novo caráter ideológico, com a polêmica *descentralização versus centralização*, depois *escola pública versus escola privada*. Para Fernandes, *o substitutivo Lacerda* levou longe demais o favoritismo à escola privada. Originaram-se daí dessa questão dois grupos. Um seria a favor do ensino privado e outro a favor do ensino público. Na ocasião, Fernandes argumentava que motivos estritamente econômicos eram o fulcro de toda mobilização privatista.

Nesse momento, as escolas privadas passaram a receber verbas públicas para desenvolver negócios na iniciativa privada. Esse fato tem a data de 20 de dezembro de 1961, quando o então presidente João Goulart (1919-1976) sancionou o projeto convertendo-o em nossa primeira LDB. Para Fernandes, o gesto de Goulart desprezara a democracia e a educação popular. Ele criticou o posicionamento do ministro da educação à época que dissera haver um só ensino no país com qualidade, tanto fazia ser público ou privado. No entender desse sociólogo, essa data na história da educação seria conhecida como *o dia da transação final*, um dia profundamente negativo às classes sociais menos favorecidas socioeconomicamente, uma vez que pessoas que deveriam zelar pela coisa pública, um bem público (a educação popular), acabam prejudicando, sob certo aspecto, o ensino público, também fundamento para uma vida democrática.

Esse engajamento não só em defesa da escola pública acaba quase duas décadas depois dando origem ao desejo de participação comunitária nos debates da Constituição de 1988 que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter de ação política, como percebera H. Arendt, e aliam o saber letrado ao saber popular, por meio da representação de categorias de base. Tratemos dos conselhos na educação básica. Nessa etapa da educação, embora tenha sido adotada a terminologia de colégio para denominar as instituições escolares, a forma de gestão, ao longo de nossa história, não foi *colegiada*, mas, essencialmente, autocrática, de feição presidencialista. No final dos

anos 70, a partir de movimentos populares exigindo participação democrática nos rumos da nação e a retomada de eleições para governadores, começam a surgir em alguns sistemas de ensino públicos experiências de gestão colegiada como estratégia de gestão democrática. O Conselho Escolar é conquista democrática participativa, pois ele traduz o anseio do movimento social ocorrido há três décadas, eram estudantes, professores e professoras que fizeram campanhas nas ruas, em praças e avenidas, no âmbito local e depois nacional.

Acreditava-se que após o regime ditatorial de 1964, havia a necessidade de se instituir em escolas públicas um espaço onde a comunidade escolar participasse e se envolvesse com as questões da escola como um todo, democratizando a instituição a fim de trazer também melhorias à qualidade do ensino ministrado. Conforme Mendonça (2000), antes da Constituição de 1988, houve experiências de gestão democrática na educação pública em São Paulo e Minas Gerais em 1977, no Distrito Federal em 1979, no município de Porto Alegre em 1985. Surgiram os conselhos, posteriormente, com a finalidade de ser também instrumentos de tomada de decisões coletivas. Eles não falam pelos dirigentes (Governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade, da comunidade. É por esse motivo que para falar ao governo (da escola) em nome da comunidade, desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade, assim esses colegiados se tornam o espaço público onde a voz e o voto dos diferentes atores sociais da escola se manifestam. O conselho representa uma entidade privada de *utilidade pública*.

Dessa forma, atinge-se o ato de companheirismo ouvindo opiniões, dando opiniões e compartilhando decisões. Esse ato divide responsabilidades e aumenta as possibilidades de acertos, eis a razão de ser, o verdadeiro significado do Conselho Escolar cujo esvaziamento deve ser neutralizado por toda instituição de ensino. Considerando-se a sociologia weberiana, percebe-se que a gestão da coisa pública, no Brasil, é praticada como se fosse coisa privada, pertencente ao governo. Essa postura tradicional dá origem, como dissemos antes, ao patrimonialismo, que institui uma burocracia fundamentada na tradicional obediência à autoridade.

2.2. Patrimonialismo e a coisa pública

O patrimonialismo na gestão do espaço público radica no conceito que temos, no sentido emprestado ao poder. Este como é concebido? Ele pode ser mando, imposição, apropriação de um cargo público, ou responsabilidade social e serviço à causa coletiva. Não é poder-sobre, mas sim poder-de. A fim de se instituir a legítima gestão democrática na escola pública, precisa-se controlar o paradigma patrimonialista do Estado brasileiro para se colocar novos fundamentos, situados na pertença da escola à cidadania, que lhe concede autonomia e poder e que possibilita participação. No exercício do poder se encontra a essência da democracia e a qualidade do exercício desse poder está referida ao espaço de autonomia que fundamenta o ser cidadão e a finalidade da instituição educativa. Entendemos por autonomia a maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que as pessoas ou os grupos se encontram em seu meio social de acordo com suas próprias leis, resultando na confluência de vários interesses.

O poder é exercido por todos os atores sociais em todas as ramificações da estrutura organizacional. Considerando-se a dialética do funcionamento da sociedade e das organizações, todos exercem estrategicamente o poder. Isso fica evidenciado por meio dos jogos linguísticos que ocorrem no decorrer das interações processadas nas vivências grupais. Esse jogo pode ser realizado numa perspectiva individualista — ganhar algo ou de alguém — ou numa perspectiva coletivista — vencer com os outros.

E tal jogo pode ficar condicionado pela concepção que se tem de cidadania e de autonomia, que determina, por sua vez, as relações internas que a organização cultiva. Essas relações sociais intragrupal instituem o sentimento de pertença e a decisão de participação ou o sentimento de exclusão ou omissão. Dependendo de como se percebe, de como se sente na organização, o ator social joga o seu jogo usando as diferentes estratégias no exercício de seu poder: participa, compromete-se, blefa, barganha, boicota.

Retornemos ao sentimento de pertença. Ele resulta em um compromisso com aquilo que o indivíduo acredita lhe dizer respeito e afetar sua vida. Assim, efetivam-se a participação (conquista de direitos e poder de decidir) e o compromisso, o que acaba estabelecendo a cultura do querer fazer — no lugar do dever fazer — para se exercer o

poder sobre o que lhe pertence, o que lhe diz respeito. Então, aqueles que ocupam cargos públicos, e exercitam sua autoridade, deveriam conceber o poder em um novo paradigma conceitual em que ele se torne a prestação de um serviço necessário aos cidadãos e cidadãs. Quem ocupa cargo público não é dono do poder, mas sim um importante servidor de cidadania. Essa concepção vem contrapondo-se à concepção patrimonialista da gestão da coisa pública; façamos nesse ponto uma consideração sobre o conceito de patrimonialismo fundamentada na obra de Raymundo Faoro "Os donos do poder".

Segundo Faoro, há uma herança estrutural que nos foi legada pelos portugueses e que se acentuou a cada fase da história da constituição de nosso país e no nosso Estado. É uma dupla característica, interligada, do estamentalismo e do patrimonialismo, que trazem, até hoje, certa situação de patronato político.

Os privilegiados que formam tal patronato se constituem em estamento próprio, definindo, frequentemente os rumos do Estado independentemente do governo que esteja instalado; a missão que se auto-atribuem é, antes de mais nada, a preservação de sua própria situação. Enfim, estamento é um conjunto de indivíduos que se agrega de acordo com um critério de inclusão ou exclusão no desfrute numa série de vantagens vinculadas ao intercâmbio social: contatos, uniões, prestígio e privilégios...

Daí que Faoro afirma que o paradigma do estamento é ainda meio e referência das instituições sociais e as organizações empresariais no Brasil. A escola, por exemplo, tão logo se organize, aqui ou acolá, passa a se estruturar e funcionar segundo o modo estamental e autoritário, projetando e dominando de cima para baixo. Assim, a razão estamental se opõe a cultura cívica democrática e a formação do cidadão e da cidadã; portanto, mudar tal prática tornou-se o maior desafio da sociedade brasileira e suas instituições, dentre estas a escola; daí que os conselhos escolares devem constituir-se numa nova institucionalidade de exercício do poder no seio da escola pública.

São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a tais conselhos, mas sua origem radica no desejo de tomar parte na formulação e na gestão das políticas públicas na área da educação. A Constituição Federal de 1988 e LDB de nº 9394/96, em decorrência dos movimentos sociais ligados à educação, apresentam avanços significativos. A Carta Magna defende (artigos 206, 207 e 208) o acesso ao ensino público obrigatório, gratuito e de qualidade social em todo o território nacional e a sua

gestão democrática. Essa educação pública encontra-se em meio aos direitos humanos dos cidadãos e cidadãs, portanto, não há como negar que esse ensino público é um bem comum.

2.3. Bases legais do Conselho Escolar

Segundo Abicalil (2005), esse colegiado seria fruto de movimento social ocorrido há três décadas. Ele veio para suprir a necessidade de um espaço de participação político-pedagógica no interior da escola. Ele está ligado à essência do trabalho escolar. Tal movimento social era formado, sobretudo, por professores e alunos sem direito à voz e com pouco poder de decisão na instituição. Sob certos aspectos, esses colegiados querem neutralizar o espírito de uma época silenciadora e aterrorizadora.

Na Lei nº 9394/96, o artigo 12 estabelece a orientação legal de conferir à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. E definiu também, nos artigos 14 e 15, um princípio e duas diretrizes para a implementação do princípio constitucional da gestão democrática.

O princípio. 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 do direito financeiro público (artigo 15).

As diretrizes. I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola. II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O conagraçamento e a participação de professores e especialistas na elaboração do projeto político pedagógico servem para distinção da dimensão utópica da gestão democrática, na esfera das escolas públicas. É desse jeito que a centralização das decisões do(a) diretor(a) é substituída por "um processo de fortalecimento da função social da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos da escola e destes com a comunidade" (VEIGA, 2007, p. 114-115).

Segundo a lei nº 10172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, é prioridade nas políticas públicas educacionais promover a participação da comunidade na gestão escolar, a instituição do conselho escolar e a descentralização das tomadas de decisões, fortalecendo assim a autonomia da escola. Ressalte-se aqui que a LDB 9394/96 não instituiu o colegiado, ela somente o sugere como uma possibilidade real de uma instância com o potencial para democratização do ambiente de ensino. Todavia, devemos ter em mente que por si só a legislação não muda a comunidade escolar, já que isso decorre da prática pedagógica cotidiana na perspectiva de uma prática social específica.

Foi pensando nisso que a Secretaria Estadual do Pará delineou em 2008, por iniciativa de um governo que se autoproclamava popular, quatro eixos norteadores da educação estadual: "Ensino público de qualidade PARÁ todos; Escola espaço cidadania PARÁ todos; gestão democrática e participativa PARÁ todos e valorização PARÁ todos os profissionais da educação" (SEDUC, PA, vol. 1, p. 57).

Por isso, a SEDUC (Secretaria de Educação do Pará) procurou pautar na ocasião o ensino público estadual segundo alguns princípios e dentre estes, queremos enfatizar aquele que mais interessa ao nosso estudo, a regulamentação da gestão democrática da educação, visando a efetivação da autonomia das unidades escolares, da construção coletiva do projeto político pedagógico, a criação e o fortalecimento dos conselhos escolares. Estes estão amparados pela Constituição estadual em seu artigo 278, parágrafo 3º, inciso III, dispõe que os colegiados das escolas estaduais públicas " são órgãos de aconselhamento, controle, fiscalização e avaliação do sistema de ensino, a nível de cada estabelecimento escolar público ou naqueles que do poder público recebam auxílios financeiros ou bolsas, constituindo-se crime de responsabilidade os atos que importem em embaraço ou impedimento da organização ou regulamentação do funcionamento desses colegiados". Afinal o que são os Conselhos Escolares e qual o seu papel no universo escolar? Antes de mais nada, são esferas públicas, espaços públicos, dentro da instituição de ensino, considerados numa perspectiva arendtiana e habermasiana.

O Conselho Escolar não é nenhuma fórmula mágica, mas sim uma tarefa que pode se posicionar firmemente "nas estruturas, nos recursos e limites que a singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos" (MARQUES, 1990, p.

22). E cuja finalidade é orientar, suggestionar, implantar e implementar ações junto à comunidade escolar no sentido de garantir a melhoria na oferta e qualidade de ensino. Esse colegiado é um processo participativo de conquistas, assim como é fruto de um trabalho construtivo da comunidade escolar, considerando isso o Ministério da Educação criou em 2004 o "Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares".

2.4. O colegiado & o projeto político pedagógico

O PPP (projeto político pedagógico) com o qual o colegiado está compromissado deve apresentar uma visão conjunta, conseguindo articular "as dimensões da intencionalidade com as da efetividade da possibilidade" (VEIGA, 2007, p. 117). Esse projeto deve ter como meta principal transformar-se numa atitude de valorização da educação pública. Daí ser importante se construir um PPP tendo em mente a qualidade do serviço social prestado à comunidade. Essa qualidade escolar se refere à garantia de "condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico" (VEIGA, 2007, p. 117). O conselho está fortemente vinculado ao PPP do estabelecimento de ensino.

Pensando nisso, percebe-se o importante papel de um colegiado que possa verificar até que ponto as atividades educativas propostas no PPP atingiram os objetivos almejados. E seria interessante se cada professor(a) criasse um projeto específico de sua disciplina conectado ao PPP. Este tem como função social, no interior da escola, procurar redefinir as relações sociais na instituição a fim de instaurar na mesma o hábito de práticas democráticas. O que implica num colegiado que seja de fato e de direito um local de debates e tomada coletiva de decisões. Assim, o colegiado e o PPP tornam-se um instrumento de gestão escolar. Assomam nesse ponto, dois conceitos envolvidos nessa parceria conselho e projeto pedagógico: *poder* e *participação*.

A escola para se fazer democrática precisa também ouvir a palavra de seus atores sociais. A educação democrática e emancipadora integra e partilha as diferenças, respondendo aos interesses coletivos, concretizando o que Shor e Freire (1986) chamam *empoderamento*. Em outros termos, descentralização do poder de decisão das mãos de

alguns e atribuí-lo ao coletivo. Poder assim não significa mando/obediência, mas sim coordenação das ações e obtenção dos resultados previstos.

A participação tem um forte compromisso com o PPP que sempre deve ser executado e avaliado coletivamente, por isso que é correto afirmar "a democracia participativa necessita de políticas que, organizando e sistematizando o papel do Conselho Escolar, proponham outros fazeres, articulados com as finalidades da educação. Participação é um mecanismo de representação e participação política" (VEIGA, 2007, p. 119).

Para se inserir num processo participativo, precisa-se de um exercício dialógico entre as partes, estabelecendo uma comunicação entre pessoas que apresentam competências distintas, mas procuram construir um plano coletivo e consensual de ação. Eis, sob certa medida, a ação comunicativa habermasiana, que é, no fundo, uma razão em ação na comunicação. Fica pressuposto que a ação no campo pedagógico pode ser chamada de comunicativa. A participação é um processo, já que não tem fim, nunca é suficiente e não acaba, e implica "compromisso, envolvimento, presença em ações às vezes arriscadas e temerárias" (DEMO, 1986, p.19). Ela tem por missão árdua conter a tendência histórica à dominação contida em instituições e comportamentos humanos.

Deve-se mudar a estrutura interior da escola de baixo para cima, mas também é preciso afirmar que é necessário substituir a lógica usada para organizar todo o sistema de ensino. Nesse aspecto, o conselho é também uma esfera pública de inclusão, acolhedora da heterogeneidade e da igualdade política. Contudo, apesar de sua importância, esse colegiado pode ser contraditório, quando o mesmo se transforma num reforço à burocratização e à concentração de poder, deixando de ser a superação desses entraves.

2.5. Composição do colegiado e suas funções

Com relação à composição, esse colegiado tem, além dos membros natos (diretora e vice), representantes do corpo técnico (supervisor e orientador pedagógicos), representantes do corpo docente, representantes dos discentes, representantes dos funcionários (secretaria e apoio), representantes dos pais e representantes da comunidade onde a escola está inserida. A composição do colegiado é paritária até 5

membros de cada segmento escolar. Na escola pesquisada, são em número de 3. Ao perder seu vínculo com a escola, o(a) conselheiro(a) deixa de fazer parte do colegiado. Cabe aqui indagar-nos, como se pratica uma gestão democrática por meio de um colegiado e um PPP? Veiga, pensando nisso, apresenta quatro elementos para uma reflexão. Primeiro, ter consciência que o PPP é inconcluso, sempre reatualizado; segundo, a escola deve ouvir sua comunidade; terceiro, o conselho sendo sustentáculo do PPP e quarto, todos os atores sociais devem se comprometer uns com a luta dos outros.

A duração da vigência do conselho tem um período de dois anos, podendo ser eleito por mais um período. Deverá reunir-se mensalmente e sempre que necessário em caráter extraordinário mediante a convocação do(a) coordenador(a) ou 1/3 de sua composição. Há ocasiões que é necessário uma Assembleia Geral formada por 25% dos integrantes de cada segmento que compõem a unidade de ensino. Ela é fundamental quando está em pauta determinadas temáticas de interesse coletivo cuja complexidade exige a tal assembleia para que, de fato e de direito, efetive-se a plena discussão democrática e busque-se um consenso importante para o processo final da tomada de decisão coletiva.

Percebe-se que esse órgão colegiado é composto por representantes das comunidades escolar e do entorno da instituição, que, integradas, têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito do estabelecimento educativo. Esse colegiado da educação básica 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" (MEC/SEB, 2006, Cad. 01, p.32-33). Esse colegiado apresenta quatro funções.

A *função deliberativa*, que se origina das tomadas de decisão a respeito do projeto educacional da instituição e outros assuntos pertinentes à comunidade escolar. É quando o colegiado encaminha problemas, garantindo a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas do sistema de ensino. Essa natureza deliberativa do conselho pode dar à instituição boas contribuições para que a autonomia e a democratização do estabelecimento de ensino sejam efetivadas no chão da escola, o que conduz ao exercício contínuo da democracia e da cidadania no seu interior.

Por meio da *função consultiva*, os conselheiros são assessores que analisam as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentam sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pela direção da unidade de ensino. A *função fiscal* tem como finalidades o acompanhamento e a avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas da escola e a qualidade social do trabalho escolar. Há ainda a *função mobilizadora*, por meio da qual os conselheiros, que devem receber formação para sê-los e ter parte de sua carga horária, ou jornada de trabalho para atuar enquanto tais, promovem a participação de forma integrada dos segmentos representativos da escola e da comunidade local, em diversas atividades, contribuindo, assim, para efetivação da democracia participativa e para melhoria da educação ofertada pela escola pública, isto é, a qualidade social da escola pública, seu desempenho enquanto colaboradora, mas não a única responsável, na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária.

2.6. Conselho Escolar e os Direitos Humanos

Nesse ponto, não há como deixar de lado o vínculo existente entre a atuação de um conselho escolar e a defesa dos direitos humanos, à luz de uma teoria crítica que acredita que essa atuação deve considerar o processo comunicativo como busca de entendimento entre os atores sociais da instituição de ensino e o reconhecimento desses direitos para todas as pessoas da comunidade. Aqui essa expressão direitos humanos aponta para os direitos fundamentais da pessoa humana, são fundamentais porque indicam suas necessidades essenciais para poder existir (preservação da vida, moradia, saúde, educação, segurança, etc) e contribuir com sua sociedade, sua comunidade.

Os direitos humanos se apresentam como um projeto desde o final do século XVII, por meio do *Bill of Rights* (1689); entretanto, com maior densidade, a partir do final do século XVIII, por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 26 de agosto de 1789, e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitidos pela convenção nacional em 1793 na França. O debate a respeito da ideia de educação como sendo um direito universal do homem nos leva à Revolução Francesa (1789) e se encontra na Declaração deste mesmo ano e, ainda, é encontrado também na Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948, pela ONU (Organização das Nações Unidas). É por isso que até hoje, a educação é considerada

como um dos direitos fundamentais da pessoa e está garantida legalmente em quase todas as nações do mundo. Esses direitos são: civis (séculos XVII e XVIII), políticos (século XIX) e sociais (século XX).

A expressão direitos sociais remete à ideia de que são direitos que reclamam do Estado atividades positivas, prestacionais que têm por objetivo a minoração das desigualdades sociais. No início, esses direitos buscaram a proteção dos trabalhadores explorados pelos capitalistas do Estado liberal burguês. A massa operária explorada, muitas vezes, não tinha como satisfazer suas necessidades primárias: alimentar-se, vestir-se, morar, ter condições de saúde.

Consoante à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, a base dos direitos sociais, além do princípio da dignidade da pessoa humana, é o princípio da solidariedade que, dentre outros, proclama o direito à educação, assim como o direito à seguridade social, ao trabalho, ao salário mínimo, as férias remuneradas, ao repouso, ao lazer, à sindicalização dos trabalhadores.

Tais direitos estiveram presentes em todas as constituições que vigoraram no Brasil, em umas com mais intensidade, em outras com menos. Foram bem acolhidos no artigo 6º da Constituição de 1988 (Cidadã) titula como direitos sociais a educação, a saúde, ao lazer, a moradia, o trabalho, a segurança, a previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

Os direitos sociais não têm por objetivo eliminar por completo as desigualdades sociais e econômicas e as diferenças de classe social. Sua finalidade é assegurar que elas não possam interferir no pleno exercício da cidadania.

Os direitos humanos devem ser considerados como uma questão de Estado, e não só de governo. O Estado como sendo a maior organização humana que as sociedades possuem, tendo governo, povo, culturas e território próprio e que se torna uma instituição organizada, política, social e juridicamente, que possui uma constituição. Grosso modo, o governo é uma instância máxima de administração executiva, legitimado pelo voto popular e que tem um tempo determinado pela constituição.

Quando falamos em direitos humanos no ambiente escolar, temos consciência que a tarefa de efetivá-los não poderia se furtar da relevante e incontestável contribuição

da educação formal como uma prática social e política, e da instituição de ensino como espaço de formação de cidadãos e cidadãs de direitos, de construção de relações sociais igualitárias e não manipuladoras, pautadas em princípios democráticos, por uma ética de respeito à dignidade da pessoa humana como sujeito partícipe da construção da história da humanidade.

Para Habermas (2011), os *direitos humanos* têm como caráter peculiar serem *normas jurídicas* que, entretanto, apresentam-se como *normas morais*. Tais direitos estão numa série de normas jurídicas claras e precisas voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana, sobretudo sua *dignidade*, igual à de cada um. Diversos tratados internacionais e constituições asseguram direitos aos indivíduos e a coletividades específicas, além de estabelecerem obrigações jurídicas concretas aos Estados.

Todo ser humano deve obter conhecimento para existir com outros, e ter mais liberdade, poder combinar o desenvolvimento de suas capacidades com o atendimento às suas necessidades, por isso que é preciso compreender que os direitos humanos têm uma larga trajetória e foram conquistados ao longo de processos históricos, são, portanto, direitos fundamentais e históricos, no âmbito do mundo ocidental, uma vez que surgiram de forma gradual a partir das necessidades de cada época e lugar. Assim sendo, não há como negar que o Conselho Escolar deve ser o defensor dos direitos humanos, onde, quando preciso, haja luta pelo reconhecimento dos mesmos. Nessa esfera pública escolar, quando não obscurecida, aprende-se, questiona-se, ouve-se, fala-se e se reflete sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

2.7. Conselho Escolar: autonomia total ou relativa?

Na área da educação, os Conselhos Escolares podem se tornar estratégicos "[...] para o desenvolvimento social no século XXI e para melhoria da qualidade de vida nas cidades" (GOHN, 2011, p. 103). Segundo essa autora, a área da educação é uma pauta atual que se manifesta por meio de discursos e políticas governamentais que transferem às escolas determinados atributos que vão além do processo ensino-aprendizagem.

Desde os meados dos anos 90, "o governo federal tem elaborado programas e diretrizes nacionais que têm provocado transformações profundas do ponto de vista

organizacional, nos diferentes níveis da educação brasileira" (GOHN, 2011, p. 103). Essas reformas federais em educação, seguindo a agenda neoliberal nessa área, servem para fornecer "as bases para implementação das políticas estaduais. A rede de ensino público dos níveis fundamental e médio, nos Estados nacionais, em sua maioria é de responsabilidade estadual e municipal, havendo, excepcionalmente, a oferta pela União Federal de alguns cursos técnicos vinculados às Universidades Federais públicas" (GOHN, 2011, p. 104).

Os Conselhos Escolares devem levar em consideração que exercem papel fundamental para participação democrática na educação, princípio constitucional. Para Gohn, há outras estruturas colegiadas no interior da escola, como, por exemplo grêmios estudantis e conselho de classe, mas nenhum desses apresenta uma visão ampla sobre o estabelecimento de ensino, como deve tê-la o conselho escolar. No tocante a este, ela diz que o mesmo deve procurar integrar à escola representantes da comunidade local para que todos, numa ação conjunta, possam concretizar as seguintes ações: investigar a realidade escolar e propor soluções; implantar grupos de estudos; fazer cirandas em salas de leitura, de arte e outras atividades culturais. Essa autora acredita que a parceria entre direção, grêmios e conselho pode gerar condições favoráveis que possibilite um conhecimento mais consistente sobre a própria comunidade escolar, tanto em suas práticas quanto em seus saberes.

Essa socióloga acredita que os segmentos da instituição de ensino podem conjuntamente "fazer uma etnografia da escola e elaborar um projeto político pedagógico renovado" (GOHN, 2011, p. 108). Em seu entendimento, os conselhos escolares podem também se tornar espaços de luta em defesa da boa educação.

Mesmo assim, há sindicatos e movimentos sociais que veem os conselhos como estratégias políticas da agenda neoliberal para educação cujo objetivo é "desonerar o Estado de sua obrigação com as áreas sociais" (GOHN, 2011, p. 109). E que no fundo, essa conduta constituiria os primeiros passos firmes rumo à privatização da educação, pois assim o Estado transferiria suas responsabilidades, sobretudo as de ordem financeira, "para a própria comunidade administrar a *miséria* ou criar/tomar iniciativas para resolver os problemas através de parcerias, doações, trabalho voluntário, etc" (GOHN, 2011, p. 109).

Gohn, sob certa medida, acaba concordando com Habermas e Arendt, quando diz que o poder só é legítimo se for produto de um consenso livre de coerções. A participação do conselho gera determinadas convivências, concordâncias e divergências, o que deve ser encarado como natural e necessário em certos contextos democratizados. A democracia, segundo Habermas, serve para participação de cidadãos e cidadãs para que todos possam opinar sobre decisões que lhes afetam, direta ou indiretamente, e que serão tomadas. O âmago da democracia é o conflito, a divergência de opiniões que podem levar a conflitos salutares quando resolvidos sem quaisquer tipos de violência. Essas características podem identificar um conselho significativo para instituição.

Há professores que olham com descrédito e desconfiança os conselhos atuando como mecanismos democráticos da gestão escolar. Esses descrentes do protagonismo do colegiado têm, de certa forma, razões, porque tais conselhos mesmo sendo fundamentais para consecução de qualquer reforma educacional, não são consultados pelos poderes públicos na hora em que são criadas ações educacionais cotidianas que serão implantadas na escola. É desse jeito que as esferas federal, estadual e municipal, vêm conduzindo as reformas na área educacional. Resistir a todo esse sucateamento da educação pública nacional é acreditar que a educação das majorias é direito humano fundamental que elas têm. Em outros termos, há quem considere esse colegiado a solução para democratização do ambiente escolar, já para outros, esse conselho serve para ratificar decisões tomadas em instâncias superiores.

É nessa perspectiva democratizante que o Conselho Escolar pode tornar-se espaço público e mecanismo operativo cuja luta por reconhecimento visa à instituição de uma democracia com muito mais amplitude para que se possa exercitar a cidadania em "qualquer contexto sociopolítico" (GOHN, 2011, p. 109). Há alternativas políticas, apesar de se viver em tempos desafiantes, para a existência de uma sociedade civil onde seus cidadãos sejam participativos, autônomos, com seus direitos conquistados, assegurados e exercitados em várias dimensões e isso depende também da vontade política daqueles que receberam voto popular, já que a sociedade não é fruto do esforço de cidadãos isolados.

Muitas vezes, os conselhos na área educacional encontram dificuldades para sua representatividade, porque não há "transparência das questões públicas — dado o fato de não tornarem públicas as informações" (GOHN, 2011, p. 110). É por isso que a

sociedade ou a comunidade deve procurar se organizar politicamente, pois só assim poderia diminuir a submissão do mundo da vida ao mercado capitalista (o sistema no sentido habermasiano), e daí desenvolver capacidade de coibir as arbitrariedades e os desmandos de políticos e administradores inescrupulosos. No entender de Gohn, a democracia participativa exige a combinação de "lutas sociais com lutas institucionais, e a área da educação é um grande espaço para essas ações via a participação nos conselhos" (GOHN, 2011, p. 110). Para que esse fato se concretize, o Conselho Escolar deve ser resignificado.

3º CAPÍTULO

Exercícios metalinguísticos

"O método é o caminho do pensamento." (J. Habermas-1929)

Antes de começarmos este terceiro e último capítulo intitulado *Exercícios Metalinguísticos*, consideremos doravante o conceito de espaço público em Arendt e Habermas, para os quais, nessa esfera pública, atores sociais se encontram para refletir a respeito da ação mais viável a ser praticada num determinado contexto. Esse espaço público no interior da escola é o Conselho Escolar, que deve voltar-se a um processo comunicativo cujos objetivos principais sejam a cooperação para melhorar o processo ensino-aprendizagem e defender os interesses da comunidade escolar, os interesses do coletivo. Essa instituição da escola significa em nosso estudo um colegiado onde, por meio de palavras e ações, busca-se um consenso, um entendimento sobre algo no mundo, "[...] entendimento enquanto mecanismo da coordenação de ações" (HABERMAS, Vol.1, 2012, p. 587). Destarte, é nessa esfera escolar onde ocorrem os debates esclarecedores e tomam-se as decisões. Fato esse que atesta a necessidade, segundo nosso entendimento, de se dar voz e vez à razão comunicativa habermasiana, que não oferece normas infalíveis para a ação, mas sim a orienta com argumentos convincentes, permitindo a distinção entre o que deve ser conservado (preservado) e o que deve ser modificado. Apresentamos abaixo nosso campo de estudo.



Fonte: O autor /2016

A Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assumpção foi uma conquista da comunidade do bairro do Guamá que, organizada através dos Centros Comunitários e Associações de Moradores, reivindicava, por meio de mobilizações, manifestações e por fim um grande abaixo-assinado, ao Governador Jader F. Barbalho, no período 1983-1986, a construção de uma escola estadual em nível de 2º grau (hoje Ensino Médio) para o bairro. Em janeiro de 1985, o governo estadual atendeu ao pedido da comunidade guamaense, iniciando o processo de construção da escola, inaugurada em dezembro do mesmo ano, seu nome é uma homenagem ao ex-governador do Pará o marechal Alexandre Zacharias de Assumpção, no período de 1951 a 1956. No ano de 1988, iniciou-se a ampliação da escola, no governo de Hélio da Mota Gueiros, no período de 1987-1990, quando foram acrescentadas nove salas de aula, um auditório, áreas de circulação, sala de educação física, tornando-se uma escola de médio porte. O primeiro diretor foi Francisco Paulo Roso que exerceu a função até 1989. Outubro deste ano, a diretora Ana Cléa Rodrigues de Oliveira assumiu essa função e em 1990 assumiram as vices Eneida Rodrigues Lima e Maria Iolanda Rodrigues Corrêa, indicadas pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (doravante SEDUC).

Neste mesmo ano, houve uma reforma na gestão do então governador Hélio da Mota Gueiros, e a implantação do Laboratório de Informática com oito computadores, essa também foi a data da implementação e estruturação da sala de leitura, solicitação do MEC. Em 1995, houve eleição para a representação do Conselho Escolar e, em seguida, eleição direta para Direção, ganhando por 75% dos votos as pedagogas Ana Cléa Rodrigues de Oliveira, Eneida Rodrigues Lima e Maria Iolanda Rodrigues Corrêa, para Direção e Vice Direção, respectivamente. Em 2008, por questão de saúde, a diretora Ana Cléa afasta-se da escola, indicando para função a pedagoga Dorotéa Costa Rego Silva, que exercia na escola a função de orientadora educacional, por um período aproximado de 13 anos. Em 27 de junho de 2011, assume a direção da Escola, com indicação da SEDUC, Ermita Machado Rodrigues, em substituição a professora Dorotéa, que renunciou ao cargo, por motivos pessoais, por isso solicitou transferência. Esta diretora substituta foi afastada por improbidade administrativa. Encontra-se desde fevereiro de 2015 como diretora interina, indicada pela SEDUC, a professora Ana Cristina Godinho.

Essa escola estadual conta com um prédio em terreno próprio, localizada na rua Barão de Mamoré, s/n, entre rua Silva Castro e passagem Pedreirinha, bairro do Guamá. Este é o mais populoso da região periférica de Belém, com aproximadamente 100.000 habitantes, onde estão situados o campus da Universidade federal do Pará (UFPA), o Hospital Universitário João de Barros Barreto e o Pronto Socorro Municipal Dr. Humberto Maradei, faz fronteira com os bairros Terra Firme e Cremação. Apresenta graves problemas com saneamento básico, a maioria da população é de baixa renda (até dois salários mínimos), falta-lhe água potável e apresenta dificuldade no acesso aos serviços de saúde, além das ausências de infraestrutura e segurança.

As dependências da citada escola, são estruturadas em dois blocos de alvenaria. Sendo sete salas no andar superior, referido como bloco A, há seis meses climatizadas, juntamente com uma sala para xérox e a sala de leitura. No térreo, há a sala da direção, da secretaria, da coordenação pedagógica, a copa, do arquivo, do AEE (Atendimento Educacional Especializado), banheiros (masculino e feminino) dos discentes, Laboratórios de Informática e Multifuncional. As demais salas estão situadas no chamado bloco B, também há seis meses climatizadas, sendo só duas no térreo, dificultando o acesso das pessoas com deficiências e/ou problemas de saúde, o que torna necessário e urgente o cumprimento das leis de acessibilidade inerentes à educação inclusiva.

Ainda no térreo deste bloco, há a sala dos funcionários de apoio e a sala do professor de Educação Física (no momento ocupada provisoriamente pelo Projeto Mundial da Fundação Roberto Marinho). No primeiro piso do bloco B, temos o auditório e duas salas de aula. Já no segundo piso, há cinco salas de aula. Depois de muito esperar, a comunidade está recebendo sua "quadra" de esportes que ainda está sendo construída. A estrutura da escola só não se arruína mais, porque a comunidade faz reparos com recursos da própria escola.

Em dados levantados pela equipe pedagógica em 2014, por meio de questionários, com cerca de 75 alunos, 55 do sexo feminino e 20 do sexo masculino, com idades entre 14 e 42 anos, cursam o ensino médio nos três turnos, sendo a maioria, 81%, oriunda da escola pública. Em torno de 50% responderam que a opção pela escola aconteceu devido à proximidade de sua residência. 61 alunos disseram que o que mais os agrada é a qualidade do ensino e dos professores. O que mais os desagrada, cerca de

50% falou da qualidade da merenda e da não-existência da quadra de esportes, que está saindo do papel atualmente. 50% deles responderam em entrevista que poderiam sim colaborar com a escola, disseram cuidar e preservar o meio ambiente do espaço escolar.

A maior motivação para os estudos é melhorar de vida e fazer faculdade. 75% deles responderam que pretendem obter o curso superior, e as profissões mais almejadas foram: direito, jornalismo e medicina. Quanto ao atendimento realizado na escola, 47% apontaram como péssimo a informática; regular e insuficiente a lanchonete; a secretaria ficou com um bom conceito; 52% consideraram a coordenação *excelente...*; 70% dos alunos não frequentam cursinho para reforçar aprendizagem dos conteúdos referentes aos processos seletivos universitários e Enem. No tocante ao responsável dos alunos, numa amostra de 109 pais que responderam aos questionários, mais de 50% cursaram até o ensino médio, 9 têm ensino superior, apenas 1 chegou a pós-graduação. Segundo dados, a maioria das famílias sobrevive com renda de até dois salários mínimos. 100% das famílias consideram a escola importante e sabem que a função desta é cuidar e educar.

Conforme o Ministério da Educação, no seu Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004), a função social da escola pública é, sobretudo, formar cidadãos e cidadãs, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem os educandos solidários, participativos e críticos. Ressaltemos aqui que os dados obtidos junto aos alunos ficaram comprometidos, pois a amostra escolhida é o mínimo inaceitável, já que no universo escolar zachariano há aproximadamente 1500 alunos nos três turnos, e essa amostra de 75 alunos é insignificante para expressar a visão geral dos discentes. Segundo dados do MEC (Ministério da Educação) sobre ENEM-2014, no ranking nacional, o Pará, em desempenho discente, encontra-se em 15º lugar na rede estadual, e a escola Alexandre Zacharias de Assumpção, ocupa a 83ª posição.

Considerando os funcionários da instituição, fez-se a seguinte análise: foram aplicados 17 questionários a eles. Os dados coletados indicaram uma maior representatividade de funcionários que possuem ensino técnico completo. Cumpre-se ressaltar que os sujeitos da pesquisa possuem cargos que não exigem o ensino superior, mas três dos dezessete funcionários possuem curso superior. Consultados a respeito do

Conselho Escolar, a maioria respondeu que esse colegiado não contribui em nada para que aconteça a integração escola/comunidade.

Desse ponto em diante, façamos uma análise metalinguística de alguns documentos da escola, Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) e livro de Atas, do Regimento Escolar da SEDUC e das falas dos informantes entrevistados. As atribuições, o funcionamento e a composição dos Conselhos Escolares, dentre outros aspectos, são determinados por tal Regimento. Na rede de ensino do Estado do Pará, com relação aos colegiados, o Artigo 24 dispõe, nesse documento, que "os Conselhos Escolares são organismos consultivos e deliberativos, vinculados às escolas públicas do Estado do Pará, visando proporcionar apoio a estas unidades, aconselhando, fiscalizando e avaliando o seu sistema de ensino". Mesmo que os documentos oficiais enfatizem a contribuição dos conselhos para a instituição de ensino, não se vê isso no colegiado da escola Zacharias de Assumpção. Nesse aspecto, torna-se ilustrativa a fala de um professor conselheiro, "[...] na minha ótica, o conselho tem um direito forte, mas isso não na realidade, isso como fantasia", o que deixa pressuposto uma certa descrença na eficácia desse colegiado para a instituição.

Metaforicamente, o colegiado quando deliberativo assemelha-se às instâncias de poder legislativo e judiciário. Assim como estas criam leis (poder legislativo) e acompanham sua execução (poder judiciário), julgando e garantindo que elas sejam cumpridas, o Conselho pode, guardadas a autonomia e diretrizes da SEDUC, tomar decisões em relação à vida escolar — criando normas, *leis* que regerão o funcionamento da escola (poder legislativo), e acompanhando sua execução pela direção (poder judiciário). Será no colegiado que os problemas da gestão escolar serão analisados para, se for o caso — dependendo dos encaminhamentos e da votação em plenária —, a aprovação e o envio das decisões ou sugestões do Conselho para o corpo diretivo da escola, instância executiva (poder executivo), que se encarregará de colocá-las em prática. Isso não significa que a direção encaminhará sozinha as decisões.

Não esqueçamos que democracia implica também se co-responsabilizar com os compromissos assumidos, acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações (ANTUNES, 2002). Habermas, como ficou dito no 1º capítulo, tem uma concepção deliberativa de democracia na qual ele insere a razão comunicativa, diálogos que conduzam a um entendimento das circunstâncias adversas que impossibilitam a concretização das ações

planejadas para determinado contexto, em nosso caso, o contexto escolar. Na democracia deliberativa, não há ordem, mas sim discussão para tomada de decisões.

Um dos objetivos específicos do PPP desta escola é "garantir a formação continuada para todos os segmentos da escola tanto no âmbito cognitivo quanto no âmbito didático e administrativo" (p.25). Aí recomenda-se uma ação considerada significativa pela comunidade escolar a "implementação de ações de formação continuada a todos os servidores da escola, de modo a mantê-los atualizados, capacitados e motivados, no sentido de fomentar as atividades educativas e administrativas em prol da qualidade do processo ensino-aprendizagem" (p.23). Observa-se que, em nossas conversas com alguns conselheiros, profissionais da educação, os mesmos dizem não haver ou não se lembrarem de qualquer curso de formação do qual tivessem participado nos últimos anos na escola Zacharias de Assumpção.

Considerando a não-formação continuada, vamos refletir um pouco a respeito da educação inclusiva existente na escola Zacharias de Assumpção. Para tanto, leiamos a seguinte passagem do seu projeto pedagógico, "[...] ao professor da SRM/AEE (Sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado) cabe o trabalho de complementação e/ou suplementação à educação dos alunos com necessidades especiais atendidos nas classes regulares da escola, bem como auxiliar o trabalho dos professores regulares, além de contribuir para formação continuada dos educadores no que tange à Educação Especial" (p.13). Novamente fica pressuposto que nessa instituição de ensino, fala-se muito mas pouco se age, é o que percebemos em conversas informais com professores que trabalham com alunos especiais, e a maioria do corpo docente não faz provas adaptadas, apenas dois as fazem.

Observa-se que o PPP comunica uma ação (formação continuada) pretendida, mas não efetivada. Nesse aspecto, ressalta-se aqui a fala da conselheira secretária que informa integrar o Conselho mais pela vontade de participar do que pela capacidade de atuar como tal, mais à frente trataremos do posto e do pressuposto contidos nas falas dos entrevistados.

Nesse documento, ao falar da educação na instituição, apontam-se inúmeros fatores que levam à evasão e ao fracasso escolar, dos problemas pessoais às "metodologias ultrapassadas que não despertam o interesse dos alunos, além do descaso

pelas dificuldades individuais apresentadas". Esse diagnóstico quando aponta essa falha didática em nenhum momento sugere o espaço onde a problemática dessa questão deve ser debatida e enfrentada para que a escola cumpra sua função social, e possa ministrar um ensino com mais qualidade. E o espaço para tratar dessa questão é o Conselho Escolar.

Tal diagnóstico contido no PPP da escola em questão indica como principais problemas, dentre outros, "o alto índice de evasão, dependência e repetência escolar e a falta de formação continuada para todos os segmentos da escola".

Esse argumento contradiz a seguinte passagem desse documento: "diante desta realidade, a coordenação pedagógica e direção fazem o assessoramento dos alunos, dos professores, e mesmo não suprimindo todas as necessidades, contribuem de forma significativa para melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem".

Em nossa concepção, o PPP da escola deveria ser elaborado em uma assembleia geral regida pelo conselho. E não somente por especialistas da educação, pois esse projeto é fruto da vontade e decisão coletivas. Nossa análise evidencia o seguinte pressuposto, tal documento foi redigido, principalmente, pelo corpo técnico-administrativo. Para isso, consideramos os 75 alunos (amostra insignificante num universo de mais de 1500 alunos) entrevistados e que responderam aos questionários, considerando o atendimento escolar, "52% consideraram a coordenação excelente".

O que se percebe também é que a coordenação e direção se colocam à parte dos resultados alcançados, eximindo-se de quaisquer responsabilidades pelo que vem acontecendo no âmbito pedagógico da instituição. Além disso, encontramos nesse documento uma meta própria da pauta pedagógica na reunião do colegiado cuja finalidade seria "capacitação de 50% do quadro profissional para atendimento aos alunos PNEs (Portadores de Necessidades Especiais).

Essa meta, conforme conselheiros e ex-conselheiros pouco se concretizou no chão da escola até o momento presente. Daí, em nosso entender, o conselho deve ser o sustentáculo do PPP da escola, pois a capacitação para trabalhar com alunos PNEs é fundamental.

A maioria dos entrevistados disseram ter muita dificuldade para lidar com os portadores de déficits cognitivo. Eles disseram não ser auxiliados pela professora de

Educação Inclusiva da escola, e cuja função seria proporcionar-lhes essa formação nesse modo de educação. Nessa esteira do planejar e não executar, encontra-se nesse PPP a seguinte afirmação "acredita-se nessa relação família-escola", mas, parte significativa do corpo docente diz não vivenciar essa parceria, e quando ocorre é, geralmente, com o corpo técnico, por conta da insubordinação de alunos e turmas.

Os representantes dos pais no Conselho quase não se fazem presentes em reuniões do colegiado, constatamos isso nas reuniões das quais participamos como observadores. É muito difícil essa parceria, quando não conduzida pelo colegiado. Conselheiros e ex disseram não saber da efetivação dessa relação de fato no chão da escola.

Como observadores de reuniões do colegiado, percebemos que muitas vezes não se respeita o tempo de fala de cada um, alguém fala ao mesmo tempo que outro(s); outras vezes, decorrem repetições desnecessárias do que já foi discutido; ainda há quem peça a palavra e se demore demais, causando a desatenção dos ouvintes; quando chega-se a decisões tomadas pelo colegiado, raramente se escolhe os responsáveis pela execução do que foi decidido consensualmente. Observa-se, nessas situações, que o conselho não é o canal de comunicação necessário para o entendimento entre esse colegiado e as comunidades, interna e externa. Assim sendo, não há de fato um espaço público onde um coletivo possa debater e encaminhar as decisões tomadas discursivamente para suas efetivações. Na concepção arendtiana do espaço público, necessita-se, antes de tudo, da criação e manutenção dessa esfera.

Como disse, em entrevista não-diretiva, a conselheira representante da comunidade externa à escola, professora aposentada Eunice Maria Ramos da Silva, que nos autorizou citar seu nome, nascida em 27/05/1938 em Pernambuco, chegou a Belém no ano de 1959 e fez parte da comissão que solicitou ao Governo, em 1985, uma escola, à época, de 2º grau para o bairro do Guamá, que é a escola aqui em foco, "poucos sabem que o papel do Conselho é importante para qualidade da educação", mas o mesmo encontra-se hoje *capenga*, em linguagem figurada, a professora Eunice deixa evidente que esse espaço público escolar vem perdendo sua razão de ser, o que, para nossa entrevistada, deve-se ao fato de que as pessoas do conselho não receberam preparação para exercerem suas funções no colegiado. É como disse o conselheiro professor "[...] não fui treinado para essa função de conselheiro".

A própria comunidade escolar, por meio de pesquisas colaborativas e debates temáticos, pode buscar essa formação, se conseguir apoio da SEDUC, que dispõe do canal Cultura, será melhor, como ocorreu em meados dos anos 90, quando o então secretário de educação professor Dr. João de Jesus Paes Loureiro (1939), que junto com a diretora de ensino, sua esposa, a professora Dra. Violeta Refkalefsky Loureiro (1944), utilizaram essa mídia televisiva do Estado para, uma vez por semana, apresentar temáticas vinculadas não só aos aspectos administrativos e financeiros das escolas estaduais, mas também temáticas vinculadas aos aspectos pedagógicos destas instituições de ensino. Mas à frente, voltaremos a abordar esse fato.

Ao entrevistarmos a conselheira secretária, perguntando-lhe se ela se considerava capacitada para a função de conselheira, disse-nos que "capacitada não, com vontade, porque capacitação necessita de formação. Infelizmente a gente não tem. Durante meus vinte anos de escola, só tive apenas uma formação sobre conselho..." Essa falta de formação para conselheiros, leva a secretária do colegiado concluir que "[...] se a gente não fortalece esse espaço, a escola não tem como resolver seus problemas". Numa conversa informal com o atual coordenador dos Conselhos Escolares da SEDUC, ele nos falou que certamente os conselheiros deveriam receber uma formação para que os mesmos não tomassem atitudes equivocadas, sobretudo no uso dos recursos financeiros, exemplificando com um caso que nos relatou sobre a aplicação indevida de recursos.

Confrontando o registro do PPP da escola Zacharias de Assumpção, sobretudo a ação específica proposta (a tal formação continuada), com a fala da conselheira secretária do colegiado, constata-se que a ação foi pensada, planejada, mas não executada. Aqui chamamos a atenção para o que, em entrevista, a professora Violeta Loureiro coloca com bastante clareza, está "fora de cogitação, pensar numa capacitação assim mais direta, pessoa a pessoa, tem que ser por meio da imprensa, por meio de veículos de comunicação de massas", já que é humanamente impossível aos técnicos da SEDUC irem de escola em escola capacitar conselheiros, o número de escolas é muito grande. Constata-se na fala da professora Violeta que essa capacitação é necessária.

Em dados recolhidos em documento escolar e na entrevista da técnica secretária do colegiado, percebe-se que essa ação é praticada só no mundo das palavras, mas não ocorre no mundo empírico, no chão da escola. Ela não tem nada de política,

esta que, para Habermas, deve responsabilizar-se pela orientação do bem comum, no nosso caso, pela "qualidade do processo ensino-aprendizagem" da escola Zacharias de Assumpção. Considerando essa necessidade de formação para todos os segmentos da escola, notamos que aqui não houve conquista na proposta prevista no PPP da escola.

Numa das atas de reunião do conselho, percebemos também que normas estabelecidas nem sempre são cumpridas. Observa-se esse fato numa passagem da Ata do dia 5 de novembro de 2015: "[...] sobre a sujeira é necessário um trabalho direto com os alunos, a representante deles falou que é preciso fazer valer o combinado de cada sala ficar responsável, o representante da turma para verificar o que está acontecendo com relação à limpeza e à manutenção do prédio". Refletindo sobre o que está dito nesta passagem da ata, "[...] é preciso valer o combinado", identifica-se está pressuposto que houve um processo comunicativo anteriormente entre o conselho e a comunidade estudantil para que certa norma (zelar pela limpeza da sala e preservar o prédio limpo) vigorasse, mas a mesma foi ignorada. Norma aqui significa, na perspectiva habermasiana, uma expectativa recíproca de comportamento das pessoas participantes de determinado grupo para o qual a norma tem validade; em outros termos, que ação *um* está autorizado a esperar do *outro*. Assim, a norma passa a ser válida a partir do consentimento de todos por ela atingidos.

Em conversas com ex-conselheiros da comunidade escolar, professores, alunos, pessoal de apoio, técnicos administrativos, ficamos sabendo que muitas reuniões do conselho eram "chatas", porque se falava muito, e se fazia pouco, isto é, o que era planejado para ser feito, muitas vezes, não acontecia. Esse fato vai de encontro à concepção de Conselho Escolar que teria como finalidade orientar, suggestionar, implantar e implementar ações junto à comunidade escolar no sentido de garantir a melhoria do serviço prestado pela instituição de ensino. Em nosso entendimento, o fato de planejar ação e não executar faz com que esse colegiado perca seu sentido de ser, enquanto instância cujas funções principais seriam o auxílio administrativo e o comprometimento com a concretização do plano de ação pedagógica da escola.

Muitos conselheiros e ex-conselheiros não têm em mente que o Conselho Escolar é um espaço público no seio da instituição, observamos esse fato nas falas da maioria dos nossos entrevistados, dez pessoas. Um professor conselheiro, disse-nos que *espaço público* para ele está relacionado com um espaço que pode ser usado pelo

público. Uma ex-conselheira, perguntada se sabia que o conselho é um espaço público, ela disse-nos que sim, porque quem quisesse poderia participar dele. Uma aluna conselheira disse-nos não saber que o conselho é um espaço público.

Segundo a secretária do Conselho, ela não sabe "dizer academicamente", pois, diz ela, "eu não sei, pois não estudei profundamente os conselhos e o espaço público, mas eu sei que espaço público é um espaço de todos. Todos os cidadãos daquele lugar, daquela cidade, daquele país, onde qualquer cidadão tem o direito de entrar e sair. E de se articular dentro daquele espaço". Observa-se que na fala da técnica conselheira, há, em relação a outros entrevistados, uma certa noção de espaço público, visto que ela diz é onde a pessoa pode "se articular" a fim de exercer seu papel de cidadão ou cidadã. E sabemos que essa articulação vincula-se, primeiramente, a um processo dialógico.

O colegiado é, em nosso entender, um espaço público onde cidadãos livres e iguais, por meio de palavras e ações, tratam dos interesses de uma determinada comunidade, em nosso caso, a comunidade escolar, a fim de planejar, sistematizar e executar as ações necessárias à melhoria, sobretudo, do trabalho pedagógico da instituição. Esse conceito de esfera pública é fundamental para democratização da gestão escolar também, já que nela pode manifestar-se, como diz Habermas, a força produtiva da comunicação e a partir dela seria possível mostrar que questões com potenciais de conflitos apresentam possibilidades de serem reguladas de forma racional, ou seja, de acordo com o interesse comum dos envolvidos no processo interativo ocorrido nesse espaço público. Baseado em H. Arendt, Habermas destaca o *poder comunicativo* que pode voltar-se contra os processos de dominação institucionalizada.

Este espaço quando não obscurecido pode ser o lugar onde a política se manifeste por meio das decisões compartilhadas e das atitudes tomadas. Política enquanto a busca da concretização de um bem comum, necessário à coesão da comunidade, que esta tenha a liberdade de escolher como quer ser e como quer viver, de construir sua autonomia, sua maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que as pessoas ou os grupos se encontram em seu meio social conforme suas próprias leis, resultando na confluência de vários interesses. Assim, a instituição busca sua autonomia, não querendo com isso desresponsabilizar o Estado com suas obrigações legais em relação à educação pública, mas somente fragmentar o poder de decisão daqueles que decidem pela comunidade escolar.

Acreditamos que parte significativa dos conselheiros desconhece a força política do colegiado, política essa manifestada por meio de ação conjunta para se criar condições em que haja liberdade de escolher o que se quer fazer e como se quer fazer para a realização dos interesses da coletividade, pois é para beneficiar a todos, não é um dever fazer mas sim um querer fazer em proveito não só de si mesmo, mas também dos outros. Ressaltemos que fica aqui fora dessa discussão a concepção de política no sentido partidário. Um professor conselheiro, perguntado se sabia que o Conselho tinha força política, disse-nos "eu não tenho tanta consciência", o que denota que ele não tem uma concepção de política que nos remeta aos esforços de indivíduos numa ação conjunta para conquista de um bem comum.

Nota-se com isso que o conselheiro não tem muito esclarecimento sobre a importância da função que exerce, falta-lhe capacitação, que, em nosso entender, deve ser buscada pela própria comunidade escolar, não se pode ficar esperando apenas pela SEDUC, deve haver pesquisa colaborativa entre os membros do conselho para que os mesmos possam conhecer sua realidade, seu contexto, a fim de apresentar possíveis soluções para os problemas identificados no cotidiano escolar. Um aluno conselheiro perguntado se sabia que o conselho tem força política, ele disse que sim, mas não soube explicar sua concepção de política, o que demonstra que tal concepção não está muito bem clara para ele mesmo.

Dos entrevistados, duas pessoas disseram saber dessa força política do conselho, porque segundo elas, para que se terminasse a construção da quadra de esportes, que estava parada por falta de verbas, o conselho com seus representantes foram à SEDUC pedir aditivos para o término da quadra, na ocasião o Secretário recebeu os conselheiros e prometeu buscar solução para o problema, semanas depois a construção foi reiniciada. Uma dessas pessoas entrevistadas disse que essa atitude do conselho é muito rara, durante os vinte anos que trabalha na escola isso — de o conselho ser recebido e atendido em sua demanda — ocorreu duas ou três vezes. Encontra-se no exemplo dado pressuposto o poder que resulta de uma ação solidária, que emana desse colegiado, quando se vê o Conselho Escolar, que é um espaço físico de reunião dos cidadãos, transformando-se numa esfera política, constituindo-se em um espaço definido e duradouro para a comunicação e a ação conjunta em torno dos interesses da coletividade.

Percebe-se, em informações colhidas em entrevista com a atual coordenadora do Conselho Escolar, haver disputa pelo poder de decidir, o que se torna obstáculo para o bom andamento do colegiado, já que o poder real é o ato de coordenar ações para se buscar um bem comum a todos, por isso ele não é propriedade de ninguém, mas sim uma relação *entre...* para se negociar algo de interesse coletivo. A referida coordenadora já teve suas ideias e seus argumentos não considerados, dizendo que "[...] existem pessoas pelo fato de terem mais conhecimento e terem muitos anos na escola, muitas se sentem mais à vontade até que prevalece o que elas dizem". Termina afirmando que pelo tempo que está na escola, dois anos como conselheira, sempre foi dessa forma as decisões, um grupo misto, professores, diretora, técnicas, decide e os outros aceitam, porque estes ficam calados durante as reuniões. Esse mudismo dos conselheiros vai de encontro aos sujeitos aptos ao discurso e à ação, apontados por Habermas para tornar o espaço público mais democrático, onde uma opinião pública possa ser construída, nasce de um consenso conseguido dialogicamente.

Um outro fator que contribui para o Conselho perder a sua razão de ser é a falta de tempo dos conselheiros docentes para participarem com mais frequência das reuniões do colegiado, como fica evidente no que é posto pelas falas de uma ex-conselheira coordenadora e da atual coordenadora do conselho. Diz a ex-conselheira que "[...] não tinha tempo para estar me envolvendo de maneira significativa nas atividades do conselho". Segundo a atual coordenadora do conselho, "eu não participo muito das reuniões, porque também trabalho em outras escolas e não tenho tempo suficiente para ser mais presente". Analisando as falas, percebemos que esse fator tempo contribui bastante para o declínio do colegiado.

Considere-se aqui que em nossas entrevistas não fizemos nenhuma pergunta relacionada à disponibilidade temporal para o exercício da função, mas mesmo assim a falta desta é dada como causa da pouca presença de conselheiros em reuniões do colegiado. A ex-conselheira tesoureira do colegiado falando do tempo necessário para atuação no Conselho, "[...] muita gente não quer assumir porque não tem tempo".

Pensando na razão comunicativa habermasiana, acreditamos que essa questão temporal é possível de tratamento racional, considerando "a argumentação como procedimento adequado para solução de questões prático-morais" (HABERMAS, 2014, p.73). Deve ser uma argumentação persuasiva e não impositiva, visto que a imposição é

uma das faces da violência. Esta que é, segundo Mendonça (2011), um encontro dialógico não estabelecido.

Nesse sentido acreditamos que o fator tempo poderia ser enfrentado, se houvesse, por meio da SEDUC, disposição para dividir a carga horária dos professores conselheiros entre a atuação no colegiado e a atuação em sala de aula, sem que isso diminuísse a remuneração desses profissionais. O canal de comunicação para se debater tal ideia é o colegiado, mediar essa demanda da comunidade escolar com o Estado (Governo) é de competência do Conselho da escola.

A perda de sentido do Conselho Escolar da instituição em questão está também ligada à captação de verbas públicas para a escola. Concentra-se demais no âmbito financeiro-administrativo e se esquece do âmbito pedagógico. Isso reflete, sob certa medida, na colocação em qualidade social da educação no Brasil, ficando, o ensino estadual, segundo o Ideb (Instituto de Desenvolvimento de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira), nas últimas posições nos últimos anos.

Esse envolvimento do Conselho quase que exclusivamente com as questões financeiras fica evidente nas falas de uma ex-conselheira e uma conselheira atual. Esta disse que não queria assumir responsabilidade com o conselho, pois não teria tempo, foi contra a própria vontade, e assumiu para "que a escola não perdesse o dinheiro que cai na conta do conselho, que é para melhorar algumas coisas na escola". A ex-conselheira disse não saber que mudança significativa o conselho de sua época fez, segundo ela, "porque o conselho da minha época estava mais para administrar o dinheiro, a verba que vinha para o conselho". Esse envolvimento apenas com o administrativo-financeiro contribuiu muito para o esvaziamento do colegiado que deixa em segundo plano o âmbito pedagógico. Podemos observar os dados sobre aprendizagem e clientela da escola Zacharias de Assumpção através das tabelas e dos gráficos seguintes correspondentes aos anos, respectivamente, 2013, 2014 e 2015.

TABELA 1 - Perfil dos alunos matriculados por turno - 2013 -Total: 1.722

	Aprovados	Promovidos	Reprovados	Transferidos	Abandonos	Retidos	Cancelamentos
Manhã	334	50	97	19	02	36	0
Tarde	262	47	93	25	94	15	0
Noite	241	32	92	25	214	44	0
Total	837	129	282	69	310	95	0

Fonte: PPP - Secretaria da E.E.E.M.Gov.A.Zacharias de Assumpção

GRÁFICO 1



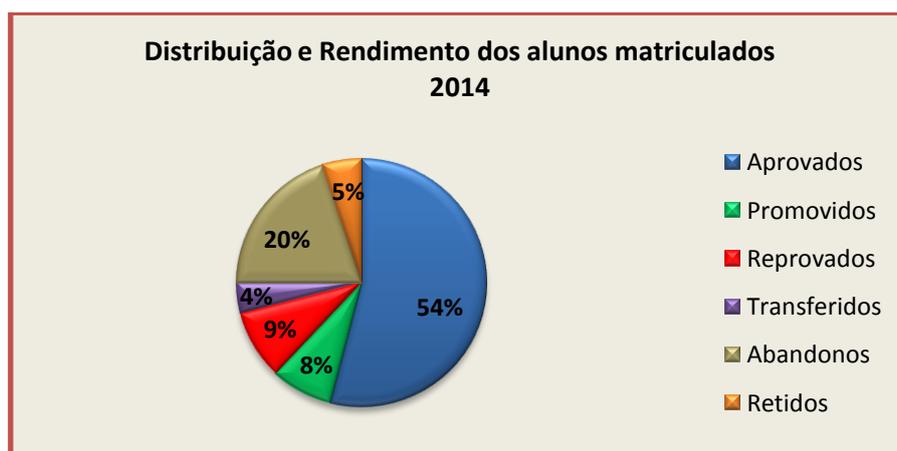
Fonte: PPP - Secretaria da E.E.E.M.Gov.A.Zacharias de Assumpção.

TABELA 2 - Perfil dos alunos matriculados por turno - 2014 -Total: 1.677

	Aprovados	Promovidos	Reprovados	Transferidos	Abandonos	Retidos	Cancelamentos
Manhã	421	64	39	27	04	30	0
Tarde	249	39	71	14	114	15	0
Noite	238	30	41	23	214	44	0
Total	908	133	151	64	332	89	0

Fonte: PPP - Secretaria da E.E.E.M.Gov.A.Zacharias de Assumpção.

GRÁFICO 2



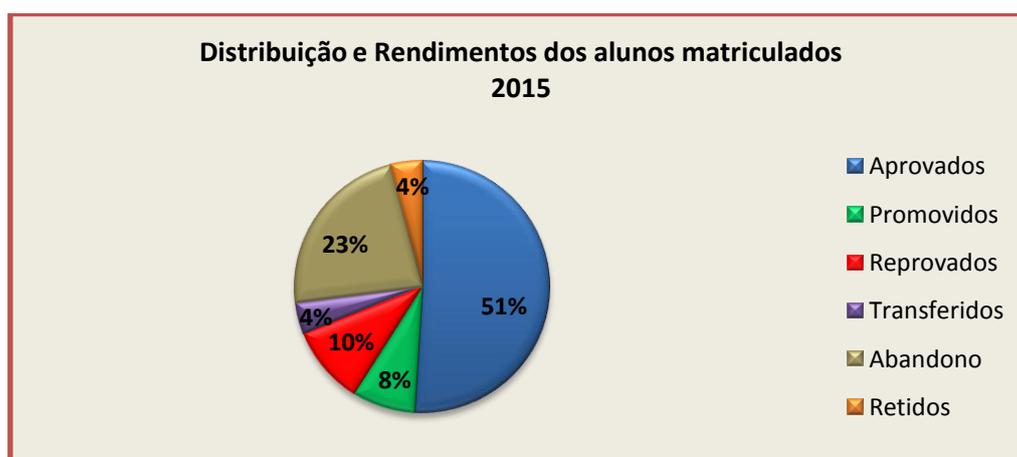
Fonte: PPP - Secretaria da E.E.E.M.Gov.A.Zacharias de Assumpção.

TABELA 3 - Perfil dos alunos matriculados por turno - 2015 -Total: 1.604

	Aprovados	Promovidos	Reprovados	Transferidos	Abandonos	Retidos	Cancelamentos
Manhã	411	57	49	29	01	13	0
Tarde	247	51	73	20	111	11	0
Noite	164	23	37	15	252	40	0
Total	822	131	159	64	364	64	0

Fonte: PPP - Secretaria da E.E.E.M.Gov.A.Zacharias de Assumpção.

GRÁFICO 3



Fonte: PPP - Secretaria da E.E.E.M.Gov.A.Zacharias de Assumpção.

Nas tabelas e gráficos acima, constata-se que o plano pedagógico da instituição precisa ser reavaliado, pois retrata uma queda no número de alunos matriculados a cada ano, além disso, observa-se que há um aumento no número de abandonos por ano, considerando as maiores incidências nos turnos da noite e da tarde. Com relação à reprovação, o turno da tarde diminuiu em 2014, porém, comparando com os outros turnos, ainda continua elevada.

Em entrevista, a professora Violeta Loureiro nos informou que quando assumiu a função de diretora de ensino da SEDUC, nos meados dos anos 90, havia dois problemas muito sérios. Diretor(a) era indicado(a) por prefeitos ou deputados e não havia, pelo menos não era de seu conhecimento, Conselho Escolar em instituições de ensino do Estado.

A fim de mudar "esses dois elementos autoritários da gestão da escola e criar uma gestão mais democrática", a professora Violeta Loureiro e o professor Paes Loureiro criaram eleição para a função de diretor ou diretora. Tarefa essa que não foi

das mais fáceis realizar, "foi muito difícil" convencer o governador, uma vez que havia "uma troca de favores entre deputados, prefeitos e diretores", pensando em possíveis eleições. A estratégia era pedir a quem quisesse na escola estadual se matricular que o(a) pretendente à vaga naquela instituição procurasse um deputado para que este lhe desse um bilhete para se efetivar na instituição sua matrícula. Daí a proposta de eleição para o cargo de diretor(a) da escola pública estadual que à época decidia tudo de forma autoritária e solitária.

Convencidos da necessidade da ação, conseguiram implantar a eleição para direção escolar, dentre os três candidatos, o mais votado seria nomeado pelo governador. O voto de vencedor era daquele(a) candidato(a) que apresentasse o melhor Projeto Político Pedagógico (PPP) para a escola. Apesar de ter descontentado muitos políticos, pois até então diretores eram indicados por prefeitos ou políticos, no famigerado sistema de troca de favores, assim essa medida "teve um efeito espetacular na melhoria da qualidade de ensino", disse-nos a professora Violeta Loureiro. Nesse período, na gestão de Almir Gabriel (1995-1998), segundo o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), considerando a qualidade do ensino no território nacional, o Estado do Pará se encontrava em 18º lugar no ranking nacional, hoje ocupa o 26º lugar, conforme o Ideb. Foi nessa época, como dissemos anteriormente, que houve, por parte da SEDUC, uma preocupação com a formação dos atores sociais da escola, especificamente especialistas da educação e docentes. Isso nos lembra a seguinte pergunta feita à atual vice-diretora da escola Zacharias de Assumpção, se um dia o Conselho Escolar foi importante para a instituição, a mesma disse-nos: "[...] já, foi quando teve eleição para diretora e foi através do Conselho que se fez a eleição quando foi eleita como diretora a Ana Cléa, a Eneida e eu como vices".

Outra medida democrática foi a criação dos Conselhos Escolares. Para tanto, a professora Violeta foi a São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais verificar como funcionavam os Conselhos Escolares das escolas estaduais desses Estados e, mais ou menos, baseado no modelo de São Paulo e de Minas Gerais, foi pensado o Conselho Escolar do Estado do Pará, porque naqueles Estados já funcionavam há muitos anos e muito bem. Os Conselhos do nosso Estado foram concebidos como instituições que colaborariam com a gestão democrática da escola e com a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico escolar.

E assim esses colegiados vinham atuando, mas quando o governo federal criou o PDDE² (Programa Dinheiro Direto na Escola), começou o processo de esvaziamento desses colegiados. Criaram-se normas e uma legislação específica para o uso desse dinheiro, e o colegiado teria que aprovar o uso da verba pública e "isso foi uma reviravolta completa, porque retirou dos conselhos escolares a função pedagógica, e a partir daquele momento os conselhos começaram a entender que a sua função mais importante era administrar o dinheiro do PDDE, e a parte pedagógica que vinha caminhando a passos muito largos ficou em segundo plano [...], isso foi um comprometimento sério ao qual atribuo o esvaziamento dos conselhos escolares", argumenta a professora Violeta Loureiro.

Apesar desse fator negativo, a referida professora acredita que muitos conselhos das escolas estaduais já estejam se preocupando com as questões pedagógicas outra vez, pois os indicadores do Ideb apresentam a educação básica no Pará nos últimos lugares no ranking nacional.

Em nosso entender, para essa volta ao âmbito pedagógico seria importante que o Conselho Escolar da escola Zacharias de Assumpção considerasse imediatamente seu processo comunicativo durante suas reuniões e com a comunidade escolar como um todo. À primeira vista, esse fato parece ser bastante óbvio, contudo os processos dialógicos de um conselho têm haver com a organização do trabalho coletivo. Isso exige da escola que a instituição seja pesquisadora e organizadora do conhecimento que constrói. Não esqueçamos que em termos legais, os Conselhos foram criados a fim de pôr em prática o princípio constitucional da gestão democrática das escolas públicas, que pressupõe também a melhoria na qualidade de ensino. Esta qualidade enquanto a possibilidade de conhecimento adquirido experimentalmente.

Democracia implica informação e comunicação, assim há possibilidade de se decidir questões práticas por meio de diálogos, da racionalidade comunicativa. Nesse ponto, a comunicação não pode sofrer distorções, evidências de diferentes interesses no interior da organização grupal e estratégias discursivas para dominação e manutenção

² Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficiárias de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. (Fonte: <http://www.fnde.gov.br>)

do poder. Deve-se ao máximo conter tais distorções, caso contrário, todas as questões serão tratadas apenas discursivamente, desse modo resolvem-se os problemas mais urgentes, porém na realidade não há as ações planejadas para solução das dificuldades identificadas no contexto escolar. Ressaltemos que Habermas tem consciência que a linguagem pode conduzir a mal-entendidos, ser manipuladora e instrumentalizante, mas esse fato suscita uma discussão cujo objetivo principal seria a superação das incompreensões aparecidas na comunicação.

Uma ex-conselheira da escola em foco, perguntada como se processavam os diálogos entre os conselheiros reunidos, a mesma disse "[...] muito tumultuados, isso eu me lembro muito bem. Muita gente queria falar ao mesmo tempo, e não se chegava a nenhuma conclusão. Quando coordenadora, eu pedia pra que primeiro falasse um e depois o outro, senão ninguém entenderia o que se falava. Às vezes, a própria diretora queria falar muitas coisas ao mesmo tempo, e uma vez eu pedi pra ela se calar, pra se poder ouvir outras pessoas".

Fica pressuposto na fala da ex-conselheira coordenadora que a comunicação verbal em reuniões do colegiado em sua época, não tinha a força produtiva da comunicação, já que a partir de tal força seria possível mostrar que questões sociais polêmicas apresentam uma possibilidade de serem reguladas de acordo com o interesse comum dos envolvidos no processo interativo. Sendo assim, a linguagem pode tornar-se um *médium* de entendimento abreviado, pois ela serve para falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referirem-se ao mesmo tempo a algo no mundo, a fim de negociar, argumentativamente, definições em comum para enfrentar determinadas situações, em nosso caso, no contexto escolar. Habermas tem plena consciência da falibilidade do diálogo, mas não é por isso que teremos de desistir da filosofia do diálogo para se encontrar respostas a problemas sociais, pessoais e profissionais que surgem.

Acreditamos que uma das principais tarefas de um conselho significativo é criar e manter um processo de aprendizagem sobre seu contexto escolar para que possa estabelecer uma comunicação que leve os envolvidos ao entendimento a respeito das problemáticas identificadas e, conjuntamente, de forma livre e sem coerção, pensar em executar as ações mais apropriadas para solução de tais questões identificadas. Aprender significa superação inteligente de empecilhos. Aqui o argumento habermasiano faz

sentido quando diz que as pessoas envolvidas numa interação verbal devem estar preparadas para o diálogo e para a ação. Em nosso entender, a ação está no processo de conhecimento coletivo para resolução de problemas e o diálogo na relação de intercompreensão dos interlocutores, em nosso caso, dos conselheiros.

A respeito do acima exposto, observamos, para uma reflexão, a fala de uma ex-conselheira dizendo que no decorrer das reuniões do colegiado, "[...] infelizmente, nem todos os conselheiros [...] se manifestam, aí fica a decisão nas mãos de alguns". Está implícito neste fragmento da entrevista que há sujeitos que não se encontram aptos ao diálogo, uma vez que não se inserem no processo comunicativo estabelecido sobre determinadas pautas das reuniões.

Considerando este aspecto negativo do Conselho zachariano, constatamos, em conversas informais com conselheiros e ex-conselheiros que em reuniões das quais participaram muitos deles ficavam calados, não falavam nada do início ao fim, pois ou não tinham conhecimento da pauta em foco ou por timidez (ou fobia) de falar em público. É como diz um desses entrevistados e atual conselheiro, "eu costumo dizer, fui preparado mais pra escutar do que pra falar". Essa postura se evidenciou através de reuniões do colegiado das quais participamos como observadores do processo comunicativo dos conselheiros no decorrer das reuniões e percebemos que o representante docente em foco, assim como outros, iniciava a reunião calado e raramente se expressava. Numa entrevista com uma conselheira mãe de aluno, perguntada o que a levou a aceitar o convite para integrar o colegiado, disse-nos ela que pelo filho ela fazia esse esforço, mas que havia um problema: "[...] tenho vergonha de falar na frente de muita gente". Após a reunião do Conselho, algumas vezes, observamos conselheiros falando sobre certa pauta, fala essa que não foi pronunciada no decorrer da reunião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter um Conselho Escolar legalmente instituído e seus membros eleitos não é uma garantia de sua real participação no destino da comunidade, daí ser preciso um projeto de enfrentamento de fatores que obscurecem a atuação desse colegiado, visto que participação e diálogo são fundamentos essenciais de um viver humano, político e social. É o que fora indicado pelo pensamento político aristotélico, passando por Arendt e Habermas, entre outros, duas são as atividades humanas ligadas à política: palavras (diálogos) e ações (participação). Os conselheiros deveriam conceber suas funções como também um ato político, sobretudo quando se trabalha com uma clientela menos favorecida socioeconomicamente.

Parte significativa de conselheiros e ex-conselheiros entrevistados desconhece a força política do colegiado, pois esses entrevistados não concebem a política como uma ação conjunta programada para atingir fins planejados, que interessam ao coletivo. Esse desconhecimento impede que esses conselheiros tenham uma outra concepção política cujo sentido seja a coordenação de ações para alcançar os fins almejados. Eis o verdadeiro poder político, que está muito além da violência política da dominação.

No tocante ao processo comunicativo ocorrido durante reuniões dos conselheiros e destes com as comunidades interna e externa, percebemos uma comunicação não muito eficiente. Nas reuniões, muitos não estão aptos cognitivamente para falar, outros têm fobia de falar em público, o que resulta numa comunicação que muitas vezes não conduz à ação pretendida. A comunicação com os responsáveis dos alunos e com a comunidade do entorno precisa ser ampliada, uma vez que a escola Zacharias de Assumpção ainda não fez isso, e alguns pais só aparecem na escola no final do ano letivo para saber se o(a) filho(a) passou de ano, foi aprovado(a).

Foram percebidas consciências da falta de capacitação por parte de quase todos os conselheiros e ex-conselheiros entrevistados, uns assumiram porque precisava-se no momento completar o número de conselheiros, outros aceitaram a função para que a escola não perdesse as verbas repassadas pelo governo federal aos Conselhos Escolares das escolas públicas. Poucos se tornaram conselheiros porque acreditam na sua importância para o trabalho coletivo da escola. Considerando a formação para

conselheiros, acreditamos que a SEDUC deveria propiciar essa capacitação para que a escola adquira mais autonomia em sua organização e funcionamento. Caso contrário, o colegiado continuará sendo apenas um termo sem correspondência na realidade.

Muitos professores se recusam a participar do colegiado porque não têm tempo disponível para isso, já que devem cumprir uma carga horária longa (em média 40 horas/semana) em sala de aula; há muitos docentes que acreditam que o Conselho só faz reunião para se decidir como usar o dinheiro público. A questão do tempo docente deveria ser negociado com a SEDUC, que concederia parte da carga horária do(a) professor(a) para atuar como conselheiro(a), sem que com isso venha a diminuir seu vencimento. Chamou nossa atenção a visão negativa do colegiado que muitos docentes têm.

Apesar desse processo de esvaziamento do Conselho Escolar enquanto espaço público da instituição, foram visualizadas atitudes, infelizmente poucas, preocupadas com o fortalecimento do colegiado zachariano, pois este é o espaço onde aprende-se a participar de uma ação conjunta em prol do bem comum, do interesse coletivo. Essas pessoas, nota-se, são movidas pelo desejo pessoal e profissional de melhorar o serviço escolar para clientela existente. Numa concepção weberiana de sociedade, diríamos que são pessoas que acreditam consciente ou inconscientemente, que as ações sociais são as criadoras da sociedade e suas instituições.

O que de mais grave se observa é que na comunidade escolar em reuniões do colegiado poucos conselheiros participam, e destes alguns fazem intervenções comunicativas nas pautas em debate. Sendo assim, deve-se criar uma cultura participativa a fim de resignificar no atual contexto o Conselho Escolar, porque participação, como diz Demo (1986), é conquista. Pensando nisso, seria importante enxergar no colegiado um espaço onde pode-se travar uma luta em defesa de uma escola pública com qualidade social, por isso o Conselho Escolar não deve ser reduzido a um agente democratizador ou mantenedor de decisões tomadas em esferas superiores, deve-se percebê-lo como o lugar de luta em defesa do reconhecimento dos direitos humanos, sobretudo, de uma educação de qualidade.

Não há como negar a pertinência da razão comunicativa habermasiana nas experiências dos conselheiros, já que esse conceito de Habermas nos remete a uma linguagem orientada para o entendimento, à intercompreensão, fazendo com que o agir

comunicativo estreite relações com o agir pedagógico. Contudo, acreditamos que o Conselho Escolar zachariano não atua com eficiência porque, por ser o espaço público da instituição, encontra-se em processo de esfacelamento. E tal problemática deve ser enfrentada, em parceria pela comunidade escolar, sociedade guamaense e governo do Estado, já que a educação escolar é um direito público subjetivo e um direito específico reconhecido em nossa Carta Magna de 1988, artigo 6º, como o *primeiro* dos direitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: Gerenciando razão e emoção*. 8. Edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ABICALIL, C. *O papel dos conselhos escolares*. In: NASPOLINI, A. Documento preliminar do Seminário Nacional sobre Os Conselhos Escolares: A participação da sociedade na constituição da escola de qualidade, promovido pela Comissão de Educação e Cultura e Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. (Digitado)

ALONSO, Angela. *As Teorias dos Movimentos Sociais: um balanço de debate*. Lua Nova (online), São Paulo, nº 76, p.49-86, 2009.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. *O fortalecimento dos Conselhos Escolares: propostas e práticas em Municípios sul-matogrossenses*. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD), 2010. (Digitado)

ANTUNES, Ângela. *Aceita um Conselho?. Como organizar o Colegiado Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Crises da República*. Trad. José Volkmann. 3 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Da violência*. Trad. Maria Claudia Drummond. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

ARMENGAUD, François. *A pragmática*. Trad. Marcos Marcionildo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2006.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 33. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos).
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 10. Edição. São Paulo: Centauro Editora, 2010.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística – uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARDOSO JR., Nerione N. *Hanna Arendt e o declínio da esfera pública*. – 2.ed. – Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.
- CARONE, A. M. *Duas perguntas para Axel Honneth*. In: *Cult*, nº 136, 2009.
- CHAZEL, François. *Poder*. In: BOUDON, R. (dir.). *Tratado de Sociologia*. Trad. T. Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995, p.213-245.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (orgs.). *Filosofia e Pedagogia: Aspectos Históricos e Temáticos*. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista – Noções de política social participativa*. Fortaleza: EUFC, 1986.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

- FREUD, S. *O mal-estar na cultura*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- FRIEDBERG, E. *Organização*. In: BOUDON, R. (dir.). *Tratado de Sociologia*. Trad. T. Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995, p.375-412.
- FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud*. Trad. Waltensir Dutra. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S/A, 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I e II*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 11. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16. Edição. São Paulo: Cortez, 2012
- GAY, Peter. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GENTILI, Pablo (organizador). *Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação*. 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4. Edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *Política, Sociologia e Teoria Social: Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Trad. Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. 4. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GOMES, Mércio Pereira. *Antropologia: Ciência do homem: filosofia da cultura*. 2. Edição. São Paulo: Contexto, 2011.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. Trad. Denilson Luís Werle. I. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. *Teoria do Agir Comunicativo, vol. 1 e 2*. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *Sobre a constituição da Europa: um ensaio*. Trad. Denilson Luis Werle, Luiz Repa e Rúrion Melo. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. Coleção Os pensadores. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1974.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. Trad. Marco Zingano. Porto Alegre-RS: L&PM, 2011.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 4. Edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

LEITE, Flamarion Tavares. *Dez lições sobre Kant*. 4. Edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Trad. Pergentino S. Pivatto (coordenador). 4. Edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

LUCHI, J.P. *Direito e Democracia*. In: Cult, n.136, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: Da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13. Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, M. O. *O projeto pedagógico: A marca da escola, contexto e educação*. Ijuí, nº 18, abril/junho, 2007.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. revisada por Leandro Konder. São Paulo, Martin Claret, 2008.

MATOS, Patrícia. *Axel Honneth – formas do desrespeito social*. In: *Mente, Cérebro & Filosofia*, São Paulo. 2012

MEC/SEB. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (cadernos 01 a 05), DF/Brasília, 2004.

(cadernos 06 a 11), DF/Brasília, 2006.

_____. Formação de Professores do Ensino Médio - Etapa I (cadernos 01 a 06) - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

MELO, Rúrion (coord.). *A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça*. São Paulo: Saraiva, 2013.

MENDONÇA, Erasto F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Lapplane, 2000.

MENDONÇA, Kátia Marly Leite (org.). *Diálogos*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

_____. *Valores para paz*. vol.1 e 2, Belém: UFPA/ EditAEDI, 2013.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à linguística, volumes 1, 2 e 3*. 6. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Jociane Maria Souza. *Conselho Escolar: Os desafios na construção de novas relações na escola*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2007. (Digitado)

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luisa R. Ferreira. Lisboa/Portugal. Edições 70, 1969.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira - 23. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

REESE-SCHÄFER, Walter. *Compreender Habermas*. Trad. Vilmar Schneider. Petrólis, RJ: Vozes, 2012.

RICOUER, Paul. *Em torno ao político*. Trad. Marcelo Perine. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1995.

ROSENBERG, Marshal. *Comunicação não-violenta: técnica para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.

SAINT-PIERRE, Héctor Luis. *Max Weber: Entre a paixão e a razão*. 3. Edição. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2004.

SEDUC. *A educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará Todos*. Vol. I, II e III, 2008.

SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber*. 3. Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, José Crisóstomo (org). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TAMBA-MECZ, Irène. *A semântica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As Três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 2007.

WEBER, Max. *A ética protestante e o Espírito do capitalismo*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

WILLEMS, Emílio. *Antropologia Social*. Trad. Yolanda Leite. 2. Edição, São Paulo: Difusão Europeia de Livro, 1966.

WILLIAMS, James. *Pós-Estruturalismo*. Trad. Caio Liudvig. Rio de Janeiro: Vozes, 2012 (Série Pensamento Moderno).

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Coleção Os pensadores. Trad. Armando Mora D'Oliveira. São Paulo: Ed. Nova Cultural LTDA, 1999.

WOLTON, Dominique. *Sobre la Comunicación: una reflexión sobre sus luces y sus sombras*. Trd. Ramon Nieto. Acento Editorial, 1999.

ZARGIDSKY, Daniel de Souza. *A participação do conselho escola-comunidade na gestão escolar colegiada*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. (Digitado)

ZUIN, Antônio A.S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – Ofício ao coordenador dos Conselhos Escolares da SEDUC.

ANEXO 2 – PPP (Projeto Político Pedagógico) da E.E.E.M. Gov. Alexandre Zacharias de Assumpção.

ANEXO 3 – Folhas de Atas de reuniões do Conselho Escolar.

ANEXO 4 – Defesa do Patrimônio Público (Ministério Público Estadual).

ANEXO 1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA-PPGSA
Universidade Federal do Pará
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Rua Augusto Corrêa, n. 1-Guama
66.075-900 - Belém, Pará, Brasil



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

Of. 113/2015 - PPGSA

Belém, 27 de novembro de 2015.

~~Prezado Senhor,~~

Solicitamos através deste ofício pe/a Coordenadora do PPGSA/UFPA o apoio ao aluno ERIVALDO SILVA NASCIMENTO, para obtenção de dados preliminares que contribuirá para a realização de sua dissertação de mestrado.

A coordenação aproveita para agradecer ao senhor ALESS BRENO, pela atenção, e certo de contar com a sua colaboração, que agradece por esse importante apoio.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edila Arnaud Ferreira Moura
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia

Edila Arnaud Ferreira Moura
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia
PPGSA/UFPA

Ilmo. Sr.
ALESS BRENO
Coordenadora do Conselho Escolar da SEDUC.
Nesta.

ANEXO 2

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GOVERNADOR ALEXANDRE ZACHARIAS DE
ASSUMPTÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
COTIDIANO ESCOLAR: Novas práticas múltiplos olhares

BELEM
2014/2016

GESTORES

~~Enriete Machado Rodrigues~~
Maria Iolanda Rodrigues Correa
Teliany Mailech Gomes Marques

SECRETÁRIO

Kleiton Boás de Sousa

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Alcinne Gonzaga Barroso Pantoja
Ana Cláudia Moraes de Carvalho
Cláudia Helena Souza Villena
Eliano do Socorro Castro Hazen
Maria José Moraes Miranda
Normélia Frota de Oliveira
Yasmin Navarro Tuji



A todos que colaboraram e incentivaram a realização deste projeto, elaborado para o triênio 2014 a 2016. A todos os segmentos da Escola. Muito obrigado.

"O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento".

(Carlos Rodrigues Brandão)

APRESENTAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, assim como outros instrumentos legais do atual Sistema Educacional Brasileiro, enfatizam a importância da participação de docentes, técnicos, discentes, corpo administrativo e comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Com o intuito e compromisso de fazer valer este princípio, os integrantes das referidas categorias da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assunção sentem-se motivados e engajados em serem agentes na busca por mudanças necessárias ao contexto desta comunidade escolar.

A comunidade da escola Zacharias de Assunção tem a aspiração de que este seja um projeto, de fato, vivenciado e efetivado por todos os envolvidos na escola, desde a sua elaboração até a sua prática diária. Pois se tem claro a importância de seguirmos com as reflexões, discussões e análises partindo inicialmente das jornadas e encontros, visando apresentarmos os principais problemas diagnosticados no período em questão, e respectivamente os objetivos e ações a serem viabilizadas por meio de um plano de ação que venha a realidade vivenciada, apontando caminhos para a realidade almejada, com metas importantes e realizáveis para um período de três anos.

A sistematização da vivência prática cotidiana dos envolvidos, resultado das reflexões e discussões desenvolvidas no contexto escolar, soma-se ao aporte teórico encontrado principalmente em autores como, Paulo Freire, Victor Paro, Bordieu e nas atuais publicações do Sistema de Ensino do Brasil, em destaque as Orientações e Leis Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Portanto, numa perspectiva de participação coletiva, entende-se que:

O Projeto Político Pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do PPP constitui um grande desafio para a construção de gestão democrática e participativa. (PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES (CADERNOS))

Assim, realina-se a necessidade constante de diagnosticar o contexto inter e intra-escolar, quantificar dados e analisar qualitativamente os resultados obtidos nos anos em destaque, considerando os ideais de cidadania e de liberdade, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que dispõe em seu artigo nº 12, sobre a elaboração e execução de uma proposta pedagógica coletiva das escolas.

Considera-se ainda que o Conselho Estadual de Educação do Pará, através da resolução de número 680 de 16/11/1993, determina que todas as escolas públicas e privadas situadas neste

Estado, devem elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, tendo em vista a gestão democrática e a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Assim sendo, realizou-se uma diagnose da comunidade escolar para retratar a situação pedagógica, isto é, a 'escola que temos e a escola que queremos', e apresentação dos problemas a serem enfrentados, bem como suas causas, seguindo com metas e ações com o objetivo de minimizar os problemas decorrentes do processo ensino e aprendizagem, visando a possibilidade de uma ação eficaz, visto que, as mudanças constantes ocorridas nesta sociedade, exigem da Escola, a ressignificação da prática pedagógica e uma reorientação de suas propostas para responder às necessidades de sua clientela cada vez mais crítica e exigente.

O resgate do real papel da Escola e das finalidades da educação, propostas nas Diretrizes do Sistema Educacional Brasileiro, constituem-se em desafios para uma nova escola e para uma nova prática pedagógica, pois não se pode admitir uma escola omíscia da realidade em que vive sua clientela e nem em uma educação como um processo estático, isolado, que se limita apenas à transmissão de conteúdos, e sim uma educação que exija reflexões mais profundas da sociedade.

A adequação de metodologias e práticas coerentes com a realidade social, que garantam os fins do novo paradigma educacional proposto, expressa a necessidade da participação coletiva no processo educacional com base nas Diretrizes Curriculares emanadas dos pareceres e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pressupõem-se uma educação de qualidade na qual a ação é baseada na construção do conhecimento significativo e não na mera transmissão de informações, muitas vezes desvinculada da vida do educando e ineficazes para a sua realidade. Então, ressalta-se a LDB nº9394/96, que enfatiza como linha norteadora a autonomia e a flexibilidade para o ensino.

Dotando a escola de autonomia para elaborar e implementar o seu Projeto Político Pedagógico, de forma participativa com todos os segmentos da comunidade escolar se constroem de forma compartilhada, cada ação a ser desenvolvida no decorrer do ano letivo. Ao PPP é atribuído um significado indissociável do processo democrático da escola, sendo o artifício capaz de romper com a rotina do mundo impessoal, diminuir os efeitos fragmentários da divisão de trabalho que reforça as diferenças, hierarquizando os poderes de decisões no interior da escola.

Desde a Jornada Pedagógica de 2012, vem havendo discussões e reflexões do cotidiano escolar, a partir da avaliação do PPP vigente. Realizou-se também uma pesquisa com a comunidade em geral, com a finalidade de obter subsídios que, juntamente com um referencial teórico, norteassem o PPP da escola para o próximo biênio.

No que tange as metas propostas para o biênio 2011-2012 avaliou-se que houve avanços significativos como:

- Aumento no índice de aprovação de 41 % para 49%;
- Adaptação de um espaço para produção da merenda dos alunos, bem como um ambiente de armazenamento dos alimentos, recebidos na escola;

- A realização dos encontros pedagógicos gerais e por turmas para discussões e aprofundamento das questões que permeiam o cotidiano escolar;
- Capacitação do quadro profissional para atendimento dos alunos PNEs. Atualmente a escola conta com um profissional especialista lotado no espaço voltado para este atendimento, que vem desenvolvendo um trabalho de acompanhamento dessa clientela e orientando os demais profissionais da escola.

A participação de todos os segmentos da escola é de fundamental importância para implementação das ações e serem refletidas no processo de educação permanente, exigido pelas constantes inovações no mundo atual.

Destaca-se e reafirma-se a necessidade de trabalhar com as utopias e projetar mudanças que reflitam positivamente na maior participação da comunidade em geral e no bom desempenho escolar. Para tanto, há necessidade de uma integração que envolva direção, coordenação pedagógica, corpo docente e discente, pais e comunidade em geral, para que os objetivos e metas, no decorrer do processo educativo, sejam internalizadas e assumidos por todos.

MISSÃO

Investir na formação do educando como ser participativo, crítico, autônomo e comprometido com reflexões e práticas sociais que gerem mudanças na sociedade.

HISTÓRICO

A Escola foi uma conquista da Comunidade do bairro do Gramá que organizada através dos Centros Comunitários e Associações de Moradores, reivindicaram por meio de mobilizações, manifestações e por fim um grande abaixo-assinado ao Governador Jadir Fontenele Barbalho, a construção de uma Instituição de Ensino em nível do 2º Grau para o bairro, visto que neste não havia uma Escola para atender tal demanda.

A comunidade foi atendida em sua solicitação no mês de janeiro do ano de 1985, quando foi iniciado o processo de construção da Escola. A inauguração ocorreu no mês de dezembro do mesmo ano, recebendo o referido nome em homenagem ao ex-governador do Estado Alexandre Zacharias de Assumpção.

Suas atividades educacionais iniciaram em 1986, sendo o seu primeiro Diretor Francisco Paulo Riso, que permaneceu na função até outubro de 1989.

Ano matricular os alunos, observou-se que a demanda do 2º grau foi absorvida apenas no 3º e 4º anos, ficando ociosa a escola no 1º ano. Por isso, foi implantado o pré-escola e o 1º grau menor de 1º a 4ª séries, nos turnos da manhã e intermediário. No 2º grau os cursos ofertados

de acordo com a legislação vigente foram: assistente técnico em administração e auxiliar técnico em patologia clínica.

No ano de 1989, foi implantado a 5ª série; e o curso de aprofundamento em educação geral na área de ciências humanas e na área de ciências biológicas (CH e CB). O curso de assistente técnico em administração foi extinto no ano de 1990, pois a comunidade alegou que a escola não oferecia estrutura pedagógica para manter os referidos cursos profissionalizantes, e material didático para as aulas práticas.

O curso de patologia clínica foi mantido com o auxílio da comunidade escolar, que iniciou a estruturação do laboratório de patologia através de rifas, mutirões e parcerias com doações de materiais para a construção de bancadas, e para o desenvolvimento das atividades práticas, com o mínimo necessário.

No ano de 1989 foi ofertado o quarto ano de patologia clínica. A partir daí o curso passou a merecer atenção do órgão competente do Estado, a Secretaria Executiva de Educação – SEDUC, pelo esforço da comunidade escolar em geral, e devido ao desempenho prático dos alunos, a referida Secretaria, passou a enviar material necessário para o desenvolvimento das aulas práticas, microscópios, centrífuga, destiladores, etc.

Em outubro de 1989, a professora Ana Cláudia Rodrigues de Oliveira assumiu a direção da Escola e nos anos seguintes as Vices Diretoras Encida Rodrigues Lima e Maria Iolanda Rodrigues Corrêa.

No ano de 1990 foi implantada a sexta série. Em 1991 a sétima série, e em 1992, a oitava série, sendo que o 1º grau médio e o pré-escolar foram extintos gradativamente.

A Escola foi reformada em 1990, durante o governo de Hélio da Mota Gueiros. Neste ano foi implantado o Laboratório de Informática com oito computadores, onde os professores e alunos passaram a integrar conhecimentos inerentes aos avanços exigidos pela evolução tecnológica.

Ainda no ano de 1990, por solicitação do Ministério de Educação – MEC, começou a implantação e estruturação da sala de leitura através de campanhas para aquisição de livros, iniciando assim o acervo bibliográfico da Escola.

No ano de 1991, realizou-se a eleição para a representação do Conselho Escolar, e em seguida a eleição direta para Diretor, sendo eleita pela comunidade, com mais de 75% dos votos, a pedagoga Ana Cláudia Rodrigues de Oliveira, Encida Rodrigues Lima e Maria Iolanda Rodrigues Corrêa, para Direção e Vice Direção, respectivamente.

Por motivo de constantes invasões no terreno ao lado da escola, mais uma vez, a comunidade solicitou ao governador Jader Barbalho, em seu segundo mandato, através de abaixo-assinado, a desapropriação do referido terreno, para fins de ampliação e construção da quadra de esportes. A solicitação foi deferida, porém a construção não foi realizada.

No ano de 1988, iniciou-se a ampliação da escola, no Governo de Almir Gabriel, quando foram acrescentadas nove salas de aula, um auditório, áreas de circulação, salas de educação física, tornando-se uma escola de médio porte.

No ano de 1997, a escola passou a ser denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Governador Alexandre Zacharias de Assumpção, visto que, com a publicação da Lei nº 9304/96, a nomenclatura dos cursos mudaram de 1º grau para fundamental e de 2º grau para médio. No mesmo período, o curso de patologia clínica, deixou de ser em nível de ensino médio para ser curso técnico, o mesmo foi extinto da escola.

Em 2001, a Escola foi beneficiada pelo Projeto Alvorada recebendo adequações funcionais. Foram adequadas uma sala de vídeo e uma sala para funcionar um laboratório de informática. O laboratório multidisciplinar e a sala de leitura foram equipados, respectivamente, com estantes e alguns acervos a fim de atender os alunos do ensino médio nas diversas disciplinas.

No ano seguinte, considerando que a procura para o ensino médio estava acentuada, o ano letivo foi iniciado com dezesseis salas, começando a extinção do ensino fundamental, uma vez que a escola foi construída para atender os alunos do bairro, no ensino médio.

Em 2002 foi implantado o ensino supletivo médio na escola, por determinação da Secretaria Executiva de Educação, pois era grande a distorção idade-série. Dessa forma o aluno passou a concluir o ensino supletivo médio em dois anos.

No ano de 2005, após várias tentativas da comunidade desta escola pela posse do terreno para construção da quadra de esporte, houve interesse por parte do Governador Simão Robson Oliveira Jateu, em desapropriar o terreno em questão com o Estado, e construir outra escola, a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão de Igarapé Miri.

Este episódio resultou em uma imensa insatisfação de toda a comunidade escolar, visto que a escola continua carente de espaço físico para a prática esportiva. No entanto, possui um espaço que é hoje oferecido para construção da área de esporte, apesar de não apresentar o tamanho apropriado para essa prática, mas espera-se a realização da antiga e prometida reforma, dessa maneira tal situação poderá ser amenizada.

No ano de 2008, por motivo de saúde, a professora Ana Cléa Rodrigues, necessitou afastar-se da direção, indicando para o cargo a pedagoga Dorotéia Costa Rego Silva, que exercia, na instituição, a função de orientadora educacional, por um período aproximado de 13 anos. A nova direção assumiu em março do mesmo ano, tendo como vices Maria Iolanda Rodrigues Corrêa, Eneida Conceição Rodrigues Lima e Giorgio Pinheiro Pereira, pedagogos respectivos do 1º, 3º e 4º turnos.

Em novembro de 2008 assume, através de concurso público, a Coordenação Pedagógica do 1º turno, na função de Técnica em Educação, Normélia Prota de Oliveira, e meses depois, em outubro de 2009, Selma Maria da Silva Gomes de Souza, já pertencente ao quadro efetivo, sendo transferida no final do segundo semestre de 2011.

No turno da tarde, assumem ainda, em novembro de 2008, Leila Cristina da Conceição Santos Almeida, que solicitou em março de 2012 licença estralado, e ao retornar em março de 2014, a SEDUC lotou a servidora em outra instituição de ensino, e Regiane Valéria Moreira Monteiro, que, após solicitação de transferência, foi substituída por Eliana do Sincerto Castro Hazeu, em dezembro de 2010.

Em 2010, o vice-diretor do 4º turno, por desvio de função, foi substituído pela Pedagoga Paula Gisele Cardoso Maciel Rodrigues, que ingressou na escola como Técnica em Educação, no mês de novembro de 2008, através de concurso público. A mesma foi indicada pela direção, que havia reassumido recentemente através de eleição direta.

Destaca-se que no final de 2008, através de concurso público realizado pela Secretaria Executiva de Educação - SEDUC - PA, a escola teve ampliado o seu quadro de profissionais, assumindo a coordenação pedagógica, já composta pela pedagoga Maria José Moraes Miranda, hoje efetiva neste cargo e integrando o 4º turno, a Técnica em Educação Cláudia Helena Souza Vilhena, que ingressou em maio de 2011, antes assumido por Maria Terinda Brito, que afastou-se por motivo de aposentadoria.

Em 27 de junho de 2011, assume a direção da Escola, com indicação da SEDUC, Ermita Machado Rodrigues, em substituição a Dorotéia Costa Rego Silva, que renunciou ao cargo, solicitando transferência. Como vices, Eneida Conceição Rodrigues e Paula Gisele Cardoso Maciel Rodrigues. Logo em seguida, Eneida Rodrigues solicitou transferência, assumindo Telianny Maileth Gomes Marques, o cargo de vice direção do turno da tarde, compondo, juntamente com a vice da manhã, Maria Inês da Silva Rodrigues Correa, a Equipe Diretiva da Escola.

Em maio de 2012, assume a coordenação pedagógica, no 1º turno, a Técnica em Educação, Alcione Gonzaga Barros Pantoja, em substituição a Técnica Selma Maria da Silva Gomes de Souza. Ainda através do último concurso realizado pela SEDUC, assumiram, a coordenação pedagógica, no turno da tarde e noite, respectivamente, as Técnicas em Educação, Ana Cláudia Moraes de Carvalho e Yasmin Navarro Tuji.

Resalta-se que, recentemente, a SEDUC, trocou a nomenclatura de Técnico em Educação para Especialista em Educação, o que não muda a competência do Pedagogo na escola, que deve estar voltada para uma atuação reflexiva e crítica objetivando a busca constante de renovações e reposicionamentos, oportunizando a comunidade escolar, o desenvolvimento de reflexões, conhecimentos, habilidades e o exercício pleno da cidadania, sendo este o compromisso da equipe pedagógica desta instituição de Ensino.

A Escola Alexandre Zacharias de Assumpção traçou em sua história, desde o ano de 2012, um avanço significativo quando implantou a Sala de Recursos Multifuncionais/SRM com Atendimento Educacional Especializado/AEE a partir do decreto de Lei nº 7.611/2011. Vislumbrando com essa ação, a ampliação do conceito educacional por uma Educação Inclusiva e Cidadã. A escola, a partir de então, vem estruturando o espaço do Atendimento Especializado, bem como os espaços do ambiente escolar como um todo, através do investimento recebido pelo

Programa Acessibilidade do Governo Federal. Já fazendo parte desse investimento, a ampliação das portas dos banheiros adaptando-as para acesso aos cadeirantes que recebemos em nossa escola. Além dos recursos advindos do Programa Acessibilidade, a escola também recebe, pela inclusão da segunda matrícula dos alunos especiais, recursos advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

A clientela atendida pela Sala de Recursos Multifuncionais – SRM/AEE apresenta primeira e segunda matrícula na escola, alguns alunos possuem laudos médicos indicando seus CIDs, outros estão em busca destes, outros ainda passaram por avaliação na Coordenadoria de Educação Especial – COPEE. As deficiências atendidas pela SRM/AEE de nossa escola são em sua maioria - deficiência intelectual, complementadas por deficiência física, deficiência múltipla (def. intelectual, motora, baixa visão) e altas habilidades. Os alunos com deficiência estão fora da idade-séria estipulada e cursam as turmas de etapa da escola.

Inicialmente foi lotado na SRM/AEE o Psicólogo Herdávio da Silva Noronha, que solicitou transferência, na segunda quinzena de agosto, sendo logo em seguida, empossada Ara Cláudia Moraes de Carvalho, em 26 de agosto de 2013, a profissional é graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Administração escolar pela Universidade do Estado do Pará-UEPA, Pós-graduação em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva também pela UEPA e Mestrado em Artes pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Apresenta inicialmente carga horária de 100h mensais, devido ao número de alunos atendidos pela SRM/AEE.

→ An professor (a) da SRM/AEE cabe o trabalho de complementação e/ou suplementação à educação dos alunos com necessidades especiais atendidos nas classes regulares da escola, bem como auxiliar o trabalho dos professores regulares, além de contribuir para a formação continuada dos educadores no que tange a Educação Especial.

ASPECTO FÍSICO DA ESCOLA

A Escola E.R.M. Gov. Alexandre Zacharias de Assumpção, é uma Instituição de médio porte, com prédio em terreno próprio. Suas dependências são estruturadas em dois blocos de alvenaria. Sendo sete salas no andar superior, referido como bloco A, ambiente quente, com ventilação precária, prejudicando a qualidade das aulas ali ministradas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, no turno da tarde. Professores, alunos, e demais funcionários sentem desconforto em estar no referido ambiente, principalmente no verão, o que gera problemas de saúde, como perda de voz, cefaleia, e outros.

Resalta-se que, apenas uma, das salas do bloco A, a primeira, foi climatizada, com recursos do PROEMIJF (Projeto Ensino Médio Inovador - Juvenil do Futuro). Sugere-se que as demais salas de aulas, sejam climatizadas, amenizando as situações apresentadas anteriormente.

As demais salas estão situadas no chamado bloco B, sendo apenas duas, no térreo, dificultando o acesso das pessoas com deficiências ou problemas de saúde, o que torna necessário e urgente o cumprimento das leis de acessibilidade inerentes à educação inclusiva.

Em 2012, já na direção de Eunice Machado, após inúmeras solicitações e cobranças da gestão anterior e comunidade escolar, a escola recebeu do SEDUC, alguns reparos na parte elétrica, pintura e alterações em alguns espaços, como sala dos professores e cozinha, porém não respondendo todas as exigências necessárias.

Todavia, a comunidade escolar ainda aguarda a construção da quadra de esportes, as rampas de acessibilidade e reforma geral já prometida pelo governo atual e anteriores, uma vez que, a fossa requer reparos, a rede elétrica continua precária, ocasionando problemas e comprometendo as atividades diárias, assim como, a existência de goteiras e infiltrações que, durante o inverno, se intensificam, dificultando a permanência dos alunos e professores na sala de aula, colocando em risco os aparelhos elétricos e a vida daqueles que fazem parte desta realidade.

Resalta-se que a precariedade estrutural da escola não é maior devido aos reparos realizados constantemente com os recursos próprios da escola.

Conforme referido anteriormente, nesta gestão, a escola recebeu algumas reformas e adaptações como a sala do arquivo que passou para onde funcionava a cozinha, sendo esta remanejada para a sala, antes ocupada pelos professores, integrando um espaço de armazenamento da merenda escolar. A sala dos professores foi construída em uma área livre do bloco B, ficando pendentes reparos fundamentais, principalmente, nos banheiros.

A coordenação pedagógica, que antes desenvolvia suas atividades no espaço onde funcionava o laboratório de informática, hoje desativado, e à disposição da biblioteca para depósito de livros, passou a atender onde funcionava o arquivo, espaço insuficiente para a realização de um atendimento de qualidade e necessário à escola.

Após licitação e aprovação do conselho escolar, em exercício, foi adaptado uma sala, no bloco A, em frente a biblioteca, para funcionar uma copiadora terceirizada para atender as necessidades da comunidade escolar.

Onde funcionava a sala de vídeo, passou a funcionar, a partir de 2013, a sala de Atendimento Educacional Especializado.

A escola continua sem rampas de acessibilidade, para que se vivencie de fato, a educação inclusiva. Os alunos com deficiências físicas ou dificuldades para se locomover, cadeirantes ou não, continuam impossibilitados de frequentar os espaços como sala de leitura, auditório, e/ou andares superiores. Apresenta-se a seguir o quadro de dependência física:

Nº	Dependência	Quantidade
1	Salas de Aula	16
2	Laboratório de Informática (andar térreo)	01
3	Laboratório de Informática desativado (andar superior)	Atualmente a serviço da biblioteca
4	Laboratório Multidisciplinar	01
5	Sala de Atendimento Educativo Especializado	01
6	Diretoria	01
7	Secretaria	01
8	Sala de Arquivo	01
9	Sala de Professores	01
10	Área Livre	01
11	Sala de Ed. Física e PROEMI/FE	01
12	Depósito (Armazenar merenda)	01
13	Auditorio	01
14	Banheiro Feminino (alunos e professores)	02
15	Banheiro Masculino (alunos e professores)	02
16	Refeitório	01
17	Copa Cozinha	01
18	Lanchonete	01
19	Banheiro/Secretaria / Diretoria	01
20	Zeladoria / Banheiro	01
21	Coordenação Pedagógica	01

DADOS SOBRE A APRENDIZAGEM E CLIENTELA

Diante da coleta e análise de dados inerentes a situação ensino aprendizagem do ano referência/2013, chegou-se aos seguintes resultados: de um total de 1.543 matrículas efetivadas, 49% dos alunos foram aprovados, 7% promovidos, 16% reprovados, 4% transferidos, 18% abandonaram os estudos e 6% ficaram retidos. Verificou-se que, o turno da manhã foi o que teve o maior índice de aprovação, representando 52% do turno e também obteve o maior índice de reprovação, 18% dos alunos reprovados. O turno da tarde teve 49% dos alunos aprovados e 17% reprovados. Quanto ao turno da noite, o índice de aprovação foi de 37% e de reprovação de 14%. Os turnos da tarde e noite tiveram um alto índice de abandono, 17% e 33% respectivamente. Observam-se os dados através do gráfico e tabelas abaixo:



Tabela 01: Distribuição de Alunos Matriculados no turno da Manhã

Turno	Matriculados	Aprovados	Procurados	Reprovados	Transferidos	Abandonos	Retidos	CANCELAMENTO
M1MR01	17	15	08	11	02	01	00	00
M1MR02	37	22	05	05	02	00	01	00
M1MR03	35	25	08	02	01	01	00	00
M1MR04	35	27	26	01	00	00	00	00
M1MR05	25	19	02	03	00	00	00	00
M1MR06	23	15	03	02	01	00	02	00
M2MR01	25	18	01	06	00	00	00	00
M2MR02	35	22	15	06	00	00	00	00
M2MR03	42	23	03	11	03	00	02	00
M2MR04	40	21	07	11	00	00	01	00
M2MR05	42	23	07	06	03	00	05	00
M2MR06	31	18	02	08	03	00	00	00
M3MR01	41	32	00	03	01	00	02	00
M3MR02	30	21	00	08	01	00	07	00
M3MR03	35	15	00	13	04	00	09	00
M3MR04	24	07	00	09	01	00	07	00
Total	100%	62%	0%	13%	4%	0%	7%	0%

Tabela 02: Distribuição de Alunos Matriculados no turno da Tarde

Turno	Matriculados	Aprovados	Procurados	Reprovados	Transferidos	Abandonos	Retidos	CANCELAMENTO
M1TR01	56	34	08	02	00	02	00	00
M1TR02	34	15	02	11	03	03	01	00
M1TR03	38	17	01	09	04	06	01	00
M1TR04	34	14	01	11	04	04	01	00
M1TR05	30	11	05	08	01	04	01	00
M2TR01	34	23	05	11	01	05	00	00
M2TR02	25	11	07	09	00	07	01	00
M2TR03	25	10	02	10	02	01	00	00
M2TR04	39	10	05	07	04	12	00	00
M2TR05	23	12	03	04	02	03	01	00
M3TR01	40	32	00	00	02	05	02	00
M3TR02	41	27	00	04	00	07	04	00
M3TR03	22	14	00	00	00	09	01	00
M3TR04	28	12	06	04	00	06	00	00
M3TR05	42	15	00	07	02	16	00	00
M3TR06	29	16	00	06	01	04	00	00
Total	100%	49%	9%	17%	5%	17%	3%	0%

Tabela 03: Distribuição de Alunos Matriculados no turno da Noite

Turma	Matriculados	Aprovados	Exentados	Reprovados	Transferidos	Abandonos	Retidos	Cancelamento
M1NR01	38	14	03	19	03	00	00	00
M2NR01	39	16	00	04	03	16	01	00
M2NR02	37	10	04	06	00	16	01	00
M3NR01	43	27	00	02	03	07	04	00
M3NR02	32	12	00	08	02	10	05	00
M3NR03	42	08	00	00	02	15	11	00
M1NI01	43	07	04	24	02	26	00	00
M1NI02	43	15	01	08	02	13	01	00
M1NI03	40	15	04	00	00	19	02	00
M1NI04	40	40	03	01	00	13	03	00
M1NI05	41	07	00	05	03	13	03	00
M1NI06	39	07	03	03	01	25	00	00
M2NI01	41	23	00	03	01	06	04	00
M2NI02	41	15	00	05	01	17	02	00
M2NI03	39	17	00	05	01	13	03	00
M2NI04	22	03	00	01	01	12	05	00
Total	100%	37%	5%	14%	4%	23%	7%	0%

Além dos resultados apresentados acima, durante o ano de 2013, foi realizado um levantamento dos anseios e necessidades da comunidade escolar por meio de questionários e encontros, onde professores, alunos, pais e funcionários puderam expressar o seu olhar sobre o que a escola é e pode vir a ser para garantir a melhoria no ensino e aprendizagem da escola.

Com relação ao levantamento realizado com os pais dos alunos podemos fazer a seguinte análise:

Perfil familiar

Referente aos dados sobre o perfil dos responsáveis dos alunos, pode-se perceber que de uma mostra de 109 pais que responderam os questionários, mais de 50 % cursaram até o ensino médio. Apenas 9 possuem nível superior e somente 1 chegou a pós graduação. Estes dados demonstram a perspectiva de formação das famílias do entorno da escola que, muitas vezes, se concentra em concluir o ensino médio para poder ter acesso ao mercado de trabalho. O ensino superior, nesse contexto, tem sido uma esperança mais distante, visto que garantir o ensino médio já possibilita melhores oportunidades trabalho e a perspectiva de uma renda maior que um salário mínimo. Outro fator perceptível é que muitos pais, por terem que manter financeiramente suas famílias, não dispõem de tempo para cursar o ensino superior.

Segundo os dados, a maioria das famílias sobrevive com renda de até 2 salários mínimos.

Um total de 100% das famílias considera a escola importante e sabem que a função desta é cuidar e educar. No entanto, com relação à escola, um percentual de 40% das famílias entrevistadas, entendem que esta tem a função de ensinar a ler, escrever e a fazer cálculos e outros 40% concebem que a escola é para ensinar uma profissão. Apenas 15% considera que a escola deve ensinar o exercício da cidadania.

Pode-se dizer que estes dados refletem um pensamento que se restringe o papel funcional da escola, que está longe de:

garantir a possibilidade do sujeito tornar-se livre, consciente, responsável a fim de realizar sua função enquanto cidadão, mas isso não é só trabalho da escola, os demais setores sociais também devem contribuir para essa liberdade, proporcionando ao sujeito o direito de procurar, investigar, questionar, refletir, buscando soluções para os problemas do cotidiano enquanto ser social. (BRANDÃO, 2011)

Um percentual de 90% dos pais reconhece que a sua participação junto à escola pode ajudar a melhorar o desempenho escolar do seu filho. Neste caso nota-se que os pais em sua maioria têm clara a importância do seu acompanhamento na vida escolar do filho. No entanto uma série de fatores, alguns vistos acima, contribui para um considerável distanciamento.

A partir dessa análise é visível a necessidade de um maior investimento no que se refere à formação das famílias, no sentido de que elas percebam o real papel da escola no contexto atual. E ainda proposições e efetivações de ações estratégicas que possam levá-las a vivenciar e entender a importância da tão sonhada parceria escola/família para o bom desempenho de seus filhos não só como estudante mas como um cidadão.

Perfil
de pais Em relação ao levantamento realizado com os alunos, onde participaram um quantitativo de setenta e cinco (75) alunos, sendo cinquenta e cinco (55) do sexo feminino e vinte (20) do sexo masculino com idade entre quatorze e quarenta e dois anos, cursando o ensino médio nos três turnos, sendo a maioria, 81%, oriundos de escola pública. Cerca de 50% responderam que a opção pela escola, aconteceu devido à proximidade de sua residência, e menos da metade fez referência à qualidade do ensino.

No que tange aos aspectos que mais agradam na escola, sessenta e um alunos (51) indicaram a qualidade do ensino e dos professores. E o que mais desagradou, cerca de 50% apontou a falta de ventilação no espaço da escola e a não existência da quadra de esporte. O auditório foi citado, por cinquenta alunos (50), como ruim, as salas e sua iluminação, como regular e as bebedouros e banheiros como ruins. As atividades extracurriculares mais apontadas foram as do Proen - IF.

Ao serem questionados sobre o que poderiam fazer, enquanto alunos, para colaborar com a escola, citaram cuidar e preservar o meio ambiente do espaço escolar.

Quanto à motivação para continuar estudando, os alunos responderam que estão na escola em busca de melhores condições de vida e de ingressar na faculdade. Livros e jornais foram os itens mais apontados, pelos alunos, como opção de leitura. A comédia, como o tipo de filme que mais gostam. Entre os programas de televisão mais assistidos, destacaram-se: jornais, novelas, filmes e programas de auditório. Ao serem questionados sobre o que pretendem, ao terminar o ensino médio, 75% dos alunos responderam que pretendem cursar a faculdade. Entre as profissões que mais almejam estão: direito, jornalismo e medicina.

Dos alunos entrevistados 91% apontaram trabalhos e seminários, como recursos, além de provas, que são utilizadas pelos professores para avaliação da aprendizagem, seguidos de frequência e participação em eventos culturais e esportivos.

Quanto aos atendimentos realizados na escola, 47% apontaram como péssimo a informática; regular e insuficiente a funcionete; a secretaria ficou com um bom conceito; 52% consideraram a coordenação excelente.

A maioria dos alunos entrevistados, cerca de 70%, não frequenta cursinho para reforçar aprendizagem dos conteúdos referentes aos processos seletivos universitários e F.V.M.

Em relação ao levantamento realizado com os funcionários da escola, fez-se a seguinte análise: foram aplicados 17 questionários aos funcionários da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assunção.

A partir desta coleta foi possível caracterizar estes sujeitos quanto ao nível de escolaridade. Os dados coletados indicaram uma maior representatividade de funcionários que possuem ensino técnico completo. Cumprir-se ressaltar que os sujeitos da pesquisa possuem cargos que não exigem o ensino superior, no entanto observa-se que 3 dos 17 funcionários possuem ensino superior completo.

Nos questionários aplicados, os funcionários também responderam questões que se referem ao funcionamento e desenvolvimento do trabalho na escola.

Quanto a contribuição do Conselho Escolar no que refere-se a integração escola-comunidade, a maioria respondeu que ele não contribui em nada para que ocorra esta integração.

Ao solicitar que eles citassem quais problemas dificultam seu trabalho no ambiente da escola, as respostas que tiveram destaque foram: as condições físicas, equipamentos e burocracia da SEDUC.

Na pergunta que aborda a sua postura profissional em relação aos demais funcionários e alunos, a maioria respondeu que contribui para o bom relacionamento, pois procura ser atencioso, resolve os problemas com rapidez e cumprem seu horário integralmente, considerando também seu trabalho significativo.

No que se refere às relações no cotidiano da escola os sujeitos da amostra afirmaram que apresentam um bom relacionamento entre funcionário-funcionário, funcionário-direção, funcionário-alunos e funcionário-técnicos.

Na pergunta que destaca a promoção de cursos de formação continuada, os funcionários responderam que apesar de acharem importantes, nem a SEDUC nem a Escola promovem cursos ou palestras que auxiliam na execução de suas atividades.

Através dos resultados apresentados acima, pode-se analisar a situação ensino e aprendizagem da escola. Sabe-se que a clientela atendida pela E.F.E.M. Gov. Alexandre Zacharias de Assunção representa, predominantemente, uma comunidade carente de condições social, de moradia, esporte, cultura e lazer.

Trata-se de uma clientela que apesar das dificuldades, ainda acredita na educação como melhoria de vida. Contudo, sua realidade ou condição socioeconômica, muitas vezes limitam o processo. Alguns alunos, ao conseguirem emprego não dão continuidade em seus estudos, pelo horário, cansaço, distância escola-trabalho ou mesmo desinteresse. Outros, após longa jornada de

trabalho, já chegam na escola desmotivados, sendo esses, fatores que certamente influenciam em seu rendimento e os fazem desistir em pleno ano letivo.

No entanto, inúmeros são os fatores possíveis e responsáveis pela evasão e pelo fracasso escolar: desestruturação familiar, gravidez precoce e indesejada, prostituição e uso de entorpecentes, serviço militar, dentre outros provenientes dos alunos e de sua realidade de vida.

Contudo, não se pode esquecer a responsabilidade da escola diante desses índices de fracasso. Muitas vezes, observam-se docentes ainda trabalhando com metodologias ultrapassadas e que não despertam o interesse dos alunos, além do descaso pelas dificuldades individuais apresentadas.

Tem-se ainda, a escassez de profissionais da área social como psicólogos e assistentes sociais que possam atender de forma mais específica às dificuldades apresentadas pelos discentes quanto a seu comportamento, aspecto social, problemas familiares, atitudes que estejam em desacordo com o regime escolar.

Outro fator bastante pertinente e que merece um olhar atencioso refere-se a ausência de espaços pedagógicos para o desenvolvimento de atividades de esporte, cultura e lazer.

Diante desta realidade, a coordenação pedagógica e direção fazem o assessoramento dos alunos, dos professores, e mesmo não suprimindo todas as necessidades, contribuem de forma significativa para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Após análise, reflexões e discussões dos fatores referidos, verificam-se grandes dificuldades da escola em desempenhar seu papel social, com um enorme desafio de mudar o cenário político e educacional no qual está inserida. Com relação a esta análise destaca-se abaixo os principais problemas apontados pela comunidade escolar a serem enfrentados no triênio 2014-2015-2016:

- Precariedade da estrutura física da escola: salas muito quentes, sem ventilação adequada principalmente no turno da tarde, no qual o clima sobe para mais de 30 °, má qualidade da água para consumo dos alunos;
- Falta de uma quadra de esporte;
- Alto índice de evasão, dependência e repetência escolar;
- Falta de formação continuada para todos os segmentos da escola.

OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- Geral

Garantir, aos educandos, acesso ao conhecimento sistematizado, possibilitando, a partir deste, a produção de novos conhecimentos, atendendo para a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido, garantindo a inclusão de todos no processo educacional de qualidade.

- Específicos

- 1- Melhorar o desempenho escolar dos educandos investindo em projetos pedagógicos cujos financiamentos estão garantidos no Programa Jovem de Futuro.
- 2- Possibilitar o acesso dos alunos com necessidades especiais ao acompanhamento especializado de qualidade que garanta o melhor desempenho escolar dos mesmos.
- 3- Desenvolver ações integradas envolvendo a Escola, a família e os alunos, implementando o conselho de classe tendo em vista a permanência destes com sucesso;
- 4- Mobilizar a comunidade escolar no sentido de chamar a atenção das autoridades competentes para as precariedades da estrutura física da Escola e as intercorrências negativas destas no processo ensino-aprendizagem;
- 5- Garantir a formação continuada para todos os segmentos da escola tanto no âmbito cognitivo quanto no âmbito didático e administrativo.

METAS

- Redução do índice de evasão em 20%, repetência e dependência em 10% em 1 ano.
- Reforma geral da escola garantindo a climatização das salas, construção da quadra e estrutura de acessibilidade, em 1 ano.
- Capacitação de 50% do quadro profissional para atendimento aos alunos PNFs.
- Implementação e efetivação do conselho de classe em 1 ano.
- Efetivação do acompanhamento aos alunos com necessidades especiais no espaço especializado e nos demais espaços em todos os turnos.
- Garantir a lotação de professores nos ambientes de apoio pedagógico (biblioteca, laboratórios de informática e multidisciplinar) em todos os turnos.

AÇÕES

Nesse sentido, a escola propõe viabilizar ações mais significativas, que interessem à comunidade escolar, como:

- Mobilização dos integrantes da escola para trabalhar em parceria, visando a motivação e o incentivo dos alunos de forma a contribuir em seu desempenho escolar;

- Aproveitamento dos recursos de programas existentes na escola e de instituições competentes para realização de atividades como: palestras educativas sobre assuntos como saúde, violência, cidadania, política, valores sociais, que contribuirão para a formação de seres éticos, críticos e participativos, conhecedores de seus direitos e deveres educacionais e sociais;

- Implementação de ações de formação continuada todos os servidores da escola, de modo a mantê-los atualizados, capacitados e motivados, no sentido de fomentar as atividades educativas administrativas em prol da qualidade do processo ensino-aprendizagem;

- Efetivação e execução dos projetos existentes nos espaços de apoio pedagógico (em anexo) durante o período letivo, em benefício dos participantes desses ambientes; dentre outras atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo que já vem fazendo parte do calendário escolar e que serão melhor discriminadas no plano de ação (em anexo).

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

Após análise e discussão dos dados apresentados anteriormente sobre aprendizagem, pode-se traçar diretrizes com o intuito de atingir objetivos e metas de aprendizagem que possam modificar o cenário em que a escola se encontra. Pode-se também, construir um ambiente escolar no qual o aluno encontre subsídios para sua formação enquanto sujeito pensante e atuante no meio em que vive, capaz de modificar sua realidade. Essas diretrizes serão conduzidas através de ações e projetos, assim como pelos conteúdos propostos por cada disciplina e série de aprendizagem.

No âmbito das ações que a escola desenvolve no decorrer do ano letivo pode-se relacionar algumas como: Feira científico-cultural, homenagem aos estudantes, encontros bimestrais com pais e professores, festa junina, jogos estudantis, visitas à espaços acadêmicos, culturais e históricos de nossa cidade, dentre outros que poderão ser observados no plano de ação em anexo.

No ano de 2012, o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro - PROEMI/JF foi implementado na Escola. Trata-se de uma ação concebida pelo Instituto Unibanco e desenvolvida em parceria com os governos em escolas públicas do ensino médio. Este programa objetiva aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão. A escola recebe o apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um Plano de Melhoria de Qualidade, com duração de três anos. As ações propostas são desenvolvidas pelos professores da Escola, visto que esta não é uma ação pontual, mas uma ação que amplia as atividades do currículo e contempla uma ou mais áreas do conhecimento. As ações propostas na escola para os três anos do programa são:

- Aulas práticas de capoeira (Professor responsável: Maco Canellas);
- Aulas práticas de taekwondo (Professor responsável: Antônio Junior);

- Língua matemática em Malba Tahan: aquisição de livros de matemática e literatura do escritor, pesquisa bibliográfica, encontros litero-matemáticos, mostra cultural litero-matemática (Professores responsáveis: Raquel Almeida e Eivaldo Nascimento);

- Matemática: Um medo superado, agora consigo duplicar o saber: formação de duplas para aplicação das aulas, seleção e organização de material didático-pedagógico (Professora responsável: Silvana Kelly);

- Baquete de signos: técnicas de leitura e poesia, crônicas e contos das obras dos poetas paraenses. Leitura e interpretação dos gêneros textuais: filmes, músicas, novelas, etc. Um olhar sobre as leituras necessárias no vestibular, oficinas, palestras, saraus e criação do salão da poesia. (Professores Responsáveis: Professores de Língua portuguesa);

- Música na escola: cante, dance e pratique: Turmas de oficinas de músicas e danças (Professora responsável: Joziléia Esteves).

- As faces da Química de Campo: cursos e oficinas de preparação de sabonetes (Professora responsável: Janete Miranda);

- Produção de um documentário: A história do balneio do Guamã: pesquisa de campo, aulas-passeio e produção de documentário (Professor responsável: Edival Prazeres).

O Projeto "Elaboração de roteiro de práticas laboratoriais interdisciplinares da Escola Alexandre Zacharias de Assunção" tem como intenção elaborar roteiros de atividades e práticas relacionadas aos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Biologia, Química e Física, aplicar práticas relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula, avaliando sua participação e interação, relacionar fenômenos, fatos, processos e ideias em ciências e suas tecnologias, elaborando conceitos e construindo novos conhecimentos.

No que tange aos conteúdos programáticos das disciplinas, sabe-se que estes devem atingir os objetivos gerais do Ensino Médio, atendendo as necessidades apresentadas pela comunidade escolar. Nessa perspectiva, a E.F.R.M. Gov. Alexandre Zacharias de Assunção, sustenta-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, adequando-os à sua realidade através das disciplinas escolares pertencentes às três áreas do conhecimento.

A área de Língua, Códigos e sua Tecnologias, compõe um grupo de disciplinas que serão apresentadas a seguir, juntamente com seus objetivos.

A Língua Portuguesa deverá possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem nas interações vivenciadas pelo educando em seu cotidiano, através das abordagens interdisciplinares na prática de sala de aula.

A disciplina Língua Portuguesa II que veio substituir a disciplina Literatura, busca garantir aos discentes do Ensino Médio um domínio ainda maior das práticas socioverbais, com uma elaboração condizente com seu nível de ensino, além de desenvolver, despertar e incentivar no aluno o prazer da leitura de textos literários ou não como produtos da experiência da humanidade.

Com a disciplina de Língua Estrangeira, espera-se formar indivíduos conscientes, criativos e dispostos a aquisição de novos conhecimentos, que os possibilitem repensar sua maneira de pensar o mundo e de perceber as diferentes culturas. Vale ressaltar que até o ano letivo de 2013, estavam presentes no currículo da escola as Línguas Estrangeiras francês e espanhol. No ano letivo de 2014, a disciplina francês foi totalmente extinta na escola, assumindo como única língua estrangeira no currículo a disciplina espanhol. Esta mudança ocorreu devido à necessidade da escola se adequar aos processos seletivos das Universidades e ao ENEM.

O estudo das Artes visa capacitar o aluno a interpretar e representar o mundo a sua volta, fortalecendo o processo de identidade e cidadania no ambiente em que se insere.

Na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias trabalha-se com outro grupo de disciplinas pelas quais espera-se desenvolver o sentido humanitário da educação através das várias disciplinas do eixo. Nesta área têm-se a disciplina de Filosofia, através da qual, busca-se fazer o aprimoramento do educando como pessoa humana, capaz de enfrentar as situações de seu cotidiano, lançando mão de conhecimentos adquiridos.

O Ensino da Geografia propõe a ampliação dos conhecimentos desta área, além de orientar a formação de cidadãos que saibam conviver e compreender sua realidade, reconhecendo o complexo social, político e geográfico do mundo.

A disciplina História busca desenvolver competências que possam, de acordo com cada momento histórico, levar os alunos a compreender os conteúdos históricos em suas experiências sociais, de modo que estes possam se inserir e participar ativamente e criticamente do mundo social e cultural em que vivem.

Através da Sociologia busca-se trabalhar as relações sociais, abordando temas do cotidiano e estimulando no aluno reflexões sobre sua realidade.

A área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias completa as necessidades curriculares para o Ensino Médio, norteadas por objetivos e disciplinas específicas desta área.

O ensino da Biologia oportuniza ao aluno, a compreensão da vida enquanto manifestação de sistemas organizados e integrados, num ambiente de constantes transformações.

A disciplina Física busca identificar objetos e coisas, contextualizando os fenômenos no universo vivencial, estimulando no indivíduo a curiosidade de conhecer o mundo em que se habita.

Através do ensino da Matemática, espera-se que o aluno saiba usá-la para resolver problemas práticos de seu dia a dia, bem como auxiliar na compreensão das outras áreas do conhecimento.

A Química deve possibilitar ao aluno a compreensão dos processos químicos da construção de um conhecimento científico intimamente ligado às aplicações tecnológicas, bem como suas ações ambientais, sociais, políticas e econômicas.

Sabe-se que a Escola tem papel fundamental neste contexto, buscando oportunizar uma convivência harmoniosa e comprometida entre os atores e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, para que assim o conhecimento seja construído e ressignificado com dignidade, respeito e solidariedade, e assim, ocorram mudanças significativas na condição sociocultural da escola e comunidade a ela vinculada.

REFLEXÃO COM AS FAMÍLIAS

No obstante, na busca pela realização dos objetivos e metas aqui expostos, durante o ano letivo, várias formas de interação com as famílias já vem sendo propostas e vivenciadas. Começando com o processo de matrícula, no qual se inicia o diálogo com as famílias, quando estas vêm buscar informações sobre o cotidiano escolar e, posteriormente, quando as mesmas vêm conversar sobre alguma demanda particular dos filhos. Considera-se aqui, que os pais também fazem parte da comunidade educativa e que, portanto, devem acompanhar o processo educacional dos filhos e não devem, em hipótese alguma, colocar-se a parte desse processo. Pais, educadores e alunos devem ser provocadores de mudança social dentro da escola. Sobre isso, Freire afirma:

O meu bom senso diz, por exemplo, que é inusual afirmar que a miséria é a forte a que se acham expostos milhões de brasileiros [...] são uma fatalidade em face de que se há uma coisa a fazer, esperar pacientemente que a realidade mude. (Freire, 2009, p.02)

A mesma afirmação pode ser feita sobre a relação da escola e da família com o processo de ensino e aprendizagem. A educação está estritamente vinculada à vida dos alunos na comunidade; ela acontece *infra* e *extra* muros da escola. Logo, educar além de ser um compromisso curricular, é também um compromisso cultural de engajamento nas questões da comunidade. Dessa forma, a escola ajuda a formar o cidadão crítico, participativo e comprometido com as demandas da sua comunidade.

Acredita-se nessa relação família- escola. Dentro do calendário de reuniões com os pais, a primeira reunião sistemática acontece com o acolhimento das famílias cujos filhos estão ingressando na escola. Neste encontro são apresentados os regimentos da escola e a importância da participação da família no desenvolvimento do aluno e no cumprimento de seus direitos e deveres. Durante as reuniões também são discutidas temáticas inerentes à realidade social do aluno, e informações sobre o processo de ensino-aprendizagem das turmas, intercalando com apresentações culturais dos próprios alunos a partir do resgate e valorização das habilidades dos mesmos, e sorteios para os pais presentes como incentivo à sua participação.

No segundo semestre os pais e ou responsáveis novamente são chamados em reuniões para acompanharem o aproveitamento escolar dos filhos e para ficarem cientes de suas notas

bimestrais. Nestas reuniões, além da coordenação pedagógica, os professores e direção da escola participam e colocam-se disponíveis para esclarecerem dúvidas e conversarem com os pais.

Não obstante a tudo isso, a relação da Escola com as famílias é fortalecida, com maior intensidade, nos atendimentos diários da direção e coordenação pedagógica aos pais que são convidados ou que espontaneamente procuram a Escola para saberem sobre o processo de aprendizagem dos filhos e da relação destes com ambiente escolar.

Resalta-se ainda, que esta relação também é solidificada com a participação e com incentivo das famílias nas diversas atividades pedagógicas e do calendário escolar, como: festa junina, mostra cultural científica, homenagem aos estudantes, jogos internos, etc.

Assim, há o reconhecimento por parte da Escola que o aluno precisa ser valorizado nas experiências pessoais e familiares que traz da sua comunidade, da sua família. Ele é um sujeito de vontades e sonhos, seus processos internos são exteriorizados na Escola e, portanto, interferem na forma da Escola atuar, uma vez que esta reúne tantas diversidades e linguagens num mesmo ambiente. Sobre a valorização do contexto familiar do aluno, Bourdieu apud Gonçalves (2010 p. 66)

Considerando que o grupo familiar está situado na sociedade, e que seus valores e aspirações decorrem grandemente dessa posição, tais disposições (valores e aspirações) são significativas na constituição do indivíduo, e marcam-no profundamente.

Por fim, a escola precisa estar atenta ao desenvolvimento global do aluno e compreender que os processos culturais são elementos fundamentais para a construção de sua identidade social. E, ainda, que a sua subjetivação está ancorada a construção de experiências coletivas.

RECURSOS

A E.F.F.M. Gov. Alexandre Zaulnias de Assunção conta com recursos humanos e financeiros providos da instituição mantenedora Secretaria Executiva de Educação - SEDUC e do Governo Federal por meio do Ministério da Educação - MEC.

Os recursos financeiros direcionados aos anos de 2011 a 2013 vieram de fontes como o Fundo Rotativo, um recurso próprio do Tesouro Estadual, direcionado para serviços de manutenção das escolas e custeio de despesas, como a compra de utensílios, material de limpeza e pequenos serviços. Os recursos referentes ao ano de 2014 ainda não constam neste documento, em virtude da escola receber verbas a partir do segundo semestre.

No nível federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, a escola recebe financiamentos, através do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDDE, Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro- PROEM/IF e Projeto Acessibilidade, que é uma assistência financeira às Escolas Públicas da Educação Básica.

O PDDE/ PROEMI-IF é um recurso do Governo Federal em parceria com o Instituto Unibanco, que visa contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem, proporcionando metodologias inovadoras, propostas a partir das ações apresentadas pelos professores da escola, em seus projetos, com o intuito de despertar o interesse dos jovens do ensino médio, contribuindo para o aumento do IDEB e redução dos índices de evasão/ abandono escolar.

O PDDE/ Acessibilidade é um recurso disponibilizado para as escolas investirem na infraestrutura física e pedagógica, tornando-a cada vez mais acessível para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, visando efetivar a inclusão dessa clientela.

Esses financiamentos possibilitaram algumas melhorias na infraestrutura do prédio, como a adaptação acessível nos banheiros dos alunos, com alargamento das portas, troca dos vasos e implantação de barras de apoio. Quanto à manutenção, foram feitos pequenos reparos e serviços como: limpeza de ar condicionado, conserto e reposição de gás do freezer, troca dos filtros dos bebedouros e higienização das fossas.

Também contemplaram aquisição de diversos equipamentos importantes para o bom funcionamento da escola e para execução das ações propostas nos projetos apresentados ao PROEMI-IF. Com isso, foram adquiridos equipamentos e materiais como: 2 impressoras multifuncionais, 2 data show, 2 telas para data show, 12 armários em aço, 1 computador, 11 ar condicionados, instrumentos musicais, 6 microfones, 04 pedestal girato, 1 flauta transversal, 3 câmeras fotográficas digitais, 03 filmadoras, 1 equifoto tripé, 10 tablets, 114 livros da coleção o homem que calculava, 1 balança de precisão, 1 caixa de som amplificada, 1 lavadora de alta pressão, 1 bebedouro acessível, 1 cadeira de rodas, 1 logão, 1, botijão, materiais esportivos, pedagógicos, de expediente e limpeza em geral.

Foi possível custear pagamentos de serviços prestados com: professor de capoeira e taekwondo, palestrantes, filmagem e fotos, aluguel de ônibus para aulas passeio no estado e fora do estado, confecção de vestuários para danças, taekwondo, capoeira, coral e jogos de camisas de futsal e coletes, que são utilizados durante as aulas e apresentações culturais.

Um dos principais desafios está em administrar os recursos dos projetos implantados na escola, no que se refere ao envolvimento de profissionais da área, principalmente os docentes, visto que a posição demonstrada é de não querer ou não poder participar, devido suas atividades pessoais e/ou profissionais, dificultando o desenvolvimento dos projetos. Sabe-se que esse foi um dos motivos que inviabilizou a continuidade do Programa Mais Educação. Ressalta-se que a gestão anual empenhou-se para manter o programa na escola, sem êxito, sendo substituído pelo PROEMI-IF.

Para administrar os recursos financeiros, a escola precisa contar com o Conselho Escolar, que tem como função, também mudar da situação financeira da escola, definindo planos de aplicação de recursos e normas para a prestação de contas. Assim as quantias provindas do Fundo Rotativo está sob a gestão da direção da escola e as demais pelo conselho escolar. Porém,

a manutenção do funcionamento da estrutura do conselho, tem sido outro desafio para a implementação dos recursos dos projetos vindos para a escola, de forma efetiva e qualitativa.

Considerando que o diretor não é o único responsável pela implantação e execução dos projetos, as tarefas de acompanhamento, entre outras, devem ser compartilhadas pelos diversos segmentos da escola com integração, solidariedade, respeito, liderança, compromisso, habilidade, ética e persistência, com constantes avaliações para a reconstrução da realidade e/ou contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Juliann. <http://profinglesuez.blogspot.com.br/2011/12/funcao-social-da-escola-nos-dias-atuais.html>
- Councilho Estadual de Educação/CEE - Resolução 001 de 05 de janeiro de 2010. **Da Educação Especial. Capítulo VIII.**
- CURY, Carlos R. Jamil. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Brasília, 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987
- GONÇALVES, Nádia G. (org.) **Pierre Bourdieu, educação para além da reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- MEC/SEP, **Cladernos dos Conselhos Escolares**, 3, 9, 10 volumes. Brasília: MEC/2006
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial/PDEF. **Documento Orientador/Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.**
- PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Kamá, 2001
- Projeto PROEM/IE. <http://www.instituoinhance.org.br>
- ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

①

A Assembleia Geral do Conselho Escolar se iniciou
 às 9h20 do dia 12 de agosto de 2015 com a apresen-
 tação do diretor João Luis Brito na presença da comunidade
 local, passando a palavra para a Eng.ª de Educação
 Ana Raquel que iniciou sua fala falando sobre os
 os custos e projetos da escola. A mesma apresen-
 tando a equipe da D.F.T.F. Eng.ª _____ e do
 a Angueta. Ao final de sua en-
 explanação, a comunidade escolar se reuniu e
 ficou para preocupação com relação a salários
 das aulas por os alunos. A diretora reuniu
 a 1ª avaliação. A Eng.ª Ana Raquel participou a
 que o início da obra foi uma negociação da do
 escola com a comunidade. A eng.ª disse que que
 a comunidade deve compreender que apesar de
 dos transtornos a escola terá benefícios para toda
 o futuro.

A diretora explicou a comunidade manifestou
 sua vontade com relação o número de
 das aulas.

A diretora passou a palavra para participar da
 que os transtornos sofridos esperamos a
 tácia e que a Educ. falar que entrega que
 não no fim do mês de julho. A Eng.ª Ana Raquel
 falou que não veio a reunião para falar para
 das aulas mas para falar sobre os custos de se
 da obra e que o assunto de retorno é neces-
 sário a direção.

A diretora relatou da dificuldade para a
 iniciar as aulas com a obra e disse que o
 Conselho foi se reunir e que preparou um
 documento para agilizar a obra.

Os membros da comunidade
 comunicou que é obrigado para a direção
 e o governo fazerem uma obra após
 depois de um mês, publicando os alunos

e incancelável, porque uns alunos volta-
ram as aulas e outros não.

A Sr. Leizaola, representante da Comunidade
de pais e professores, pediu a palavra para
falar da necessidade de reformar a
escola.

O prof. Charles pediu a palavra e disse
que o secretário de Educação e o Diretor da
V.O.E. deveriam estar nesta reunião mas foi
interrompido por uma mãe que disse não ser
contra a reforma mas que se preocupava
com as aulas de sua filha e com a qualidade
de de ensino e que não podia ficar em
casa sem fazer nada.

O prof. disse que o Governo está
deixando o prof. e para bem está eu-
do todo esse dinheiro e acha que o
Governo deve alugar um espaço p/ colocar
os alunos e que achava que o problema é que
temo de não ter esse espaço para condu-
zir bem a educação.

O diretor disse q' que pode liberar um
parte da escola mas os alunos não querem
estudar no galpão?

O prof. Ana Brito perguntou p' o
seu o objetivo. O sug. respondeu que
o objetivo para a já está sendo imple-
mentado e que a obra será finalizada até
o fim do mês de agosto e que o aluguel
de espaço seria um gasto desnecessário e
que o problema continua e que pode ser
resolvido dando um voto de confiança para
a empresa responsável pela obra. Quando a
empresa não acredita apertar o diabo e
não convencer para resolver o problema.

O sug. disse que a empresa da situação
é a Educ. Quando a empresa, a comunidade
vive em um ótimo período e que quer os
filhos estudando e que gostaria que até o fim
do mês a obra não terminasse que a Educ.

Edição número 1000

alugue um espaço.

O prof. Maria pediu para usar o andar
as coisas. Disse que a peduc não teve a
responsabilidade de usar o andar ni ninguém repre-
senta. Para a profa a peduc precisa
alugar um espaço p/ as aulas e que não
deveria ficar brigando e que se deveria ir
com os responsáveis para encontrar o
problema.

O prof. Charles quer saber como está
o pagamento da peduc para a empresa. A
Eug. respondeu que a peduc está pagando
as obras em andamento. A Eug. sugere que
a escola e comunidade encontre um local
p/ o aluguel que possa ter as aulas. Citam
do o local a DRTI aviação e imobili-
za o aluguel. A Eug. não sabe que a escola
estava sem aula e que é uma negociação
entre escola e comunidade para paralisação
das aulas e que a gestão junto está a
diretora.

Uma mãe da comunidade falou que
estudou no prédio alugado p/ a escola Pau-
lo Marinho e que não tem condições para
ter aula neste local. A aluna disse ser
aluna do 3º ano e que não teve resolu-
ção do Conselho que ninguém fez nada.
A diretora disse que seu filho chegou e
depois mais que os membros do Conselho
de pais e justificou a impossibilidade de
aulas com a obra. Foi quando colocaram
a placa da obra com duração de 13 meses.
Foi quando a diretora está cobrando atrás de
soluções.

A diretora perguntou p/ o Eug. Dêlio se está ?/

Examinar a obra para ver se e o mesmo supor
diz que se trata o aditivo sim a eng. p/da
credibilidade e disse que foi bom saber que
a comunidade e escola deviam procurar um
público p/ o aluguel p/ a seduc n' fozdo ne-
gar um pluri da comunidade.

A empresa por que a reforma e grande
e que p/ussava ser feita. A eng. disse que
e difícil ver a escola num aula mas que a
obra e necessaria. A eng. disse que não era
vulgar qualquer da seduc p/ era p/ falar
do custo.

A aluna Renato pediu do 2º ano falar p/ q
não falaram com o fiscal do da escola já
que a comunidade não resolvera nada
antes o que estão fazendo em reunião?
O O Paise do 2º ano? Para alguma obra
reunião n' vai dar esse nada.

O Prof. Charles disse que gostava que a
Eng se responsabilizasse pela retirada da pla-
ca p/ esta seu valores. A eng. p/ falou
p/ apontarem a placa.

A diretora quer que o Conselho fique
p/ reunião depois desta Assembleia.

O eng. Paulo Emerton falou p/ deixar
claro que falou com a diretora que n' dava
p/ fazer uma obra em 30 dias mas
assumiram um compromisso p/ aceitar
a obra com qualidade, mas em relação
ao bloco do 3º ano está sendo entregue uma
semana. Já no auditório for bracha em an-
condicionados já n' dava p/ entregar essa
permanente vários problemas foram encontrados
durante a execução e não ter nenhuma
obra em 30 dias. 1º meser e o contrato
com a empresa não quer que e obra
po da obra.

Para regular a obra e preciso que o gover-
no faça o pagamento p/ empresa. Surgiram
vários serviços de cultivo e implica no pa-
go da obra. O empresa adiantou grande parte
alunos romigos sou aditivos, p/ sobre da obra.

A questão das ~~escolas~~ ^{escolas} já foi muito solicitada ⁽²⁾ na reunião, segundo a diretora que vai sentar com o Conselho para examinar as situações.

A Sr. Usatambida mãe de aluno acha que a escola já deveria ter pedido o aluguel do prédio.

A prof^a Clara afirmou que ~~o~~ ~~se~~ não é culpa de ninguém da escola então precisamos examinar, segundo a prof^a as questões interessam sim p/ a qualidade de ensino. O examinando é a reunião do Conselho a direcionar o aluguel do espaço. Segundo a prof^a a gente comunidade deve voltar a escola e trabalhar.

Quarta dia 19/08 haverá outra assembleia p/ dar as respostas p/ os direcionamentos ~~ter~~ da mesma.

A assembleia foi finalizada às 16h35.



E.E.E. M. GOV. ALEXANDRE ZACARIAS DE ASSUMÇÃO

O conselho Escolar desta escola reuniu-se no dia 10 de agosto de 2015, decidiu por meio deste documento, esclarecer à comunidade escolar e aos órgãos governamentais interessados, os motivos pelos quais delibera a inviabilidade do retorno às aulas no mês de agosto de 2015, o que se deu necessariamente pela não conclusão das obras de reforma dos prédios da escola, iniciadas no mês de julho deste ano.

Considerando que a reforma é uma luta de muitos anos da comunidade escolar e sua realização considerada uma conquista inadiável, a direção, juntamente com o Conselho Escolar, usando de bom senso, liberou os dois prédios para serem reformados, tendo a clareza de que não seria possível haver aulas e reforma concomitantemente, em virtude de diversos fatores. Devido a isso, nas duas primeiras semanas de agosto a escola encontrava-se nas seguintes condições:

- Todo o espaço das áreas externas estava repleto de entulhos e de materiais de construção que seriam usados na reforma;
- Havia mais de 20 profissionais da construção civil em pleno serviço, transitando de um lado para outro pelos espaços da escola, carregando as mais diversas ferramentas e materiais pesados;
- Devido ao quebra-quebra de paredes e retirada de uma escada, o ambiente tornou-se totalmente empoeirado, inviabilizando uma respiração fluida e criando a possibilidade de reações alérgicas e outras doenças;
- Há transtorno auditivo devido à poluição sonora que se estabeleceu na obra, o que dificultaria a relação ensino-aprendizagem;
- Em virtude da necessidade de retiradas dos móveis, materiais e documentos das salas da Diretoria, Secretaria, Arquivo, Coordenação, Cozinha, Depósito, Banheiros e Refeitório, para mudanças espaciais e de layout ainda não concluídas, esses ambientes não podem atender as demandas de suas funções diárias;
- Os bebedouros que atendem aos alunos foram retirados e os sistemas elétrico e hidráulico parcialmente desligados;

- A Coordenadora de Engenharia da SEDUC, Eng.^a Raquel, esteve na obra e constatou a impossibilidade de haver aula no espaço da escola;
- A gestora da USE-7 Carmem Lúcia, também compareceu à obra e concordou que não seria possível o início das aulas em tais condições.

Considerando essencial a necessidade de um espaço seguro, limpo e sem riscos de acidentes, para que alunos, professores e funcionários em geral, estudem, trabalhem e transitem no interior da escola e considerando ainda a ausência de um outro espaço onde pudessem ser ministradas as aulas para os alunos, o conselho decidiu pelo não retomo das aulas durante as duas primeiras semanas de agosto.

O Conselho ouviu do Sr. Délio (engenheiro responsável pela obra), presente na reunião, que muitas demandas de serviços não estavam previstas, pois foram detectadas no decorrer da reforma e, portanto, não foram incluídas na planilha de orçamento inicial, necessitando serem realizadas por meio de Aditivo, como a construção de outra cisterna, já que a antiga estava ao lado da fossa e sendo contaminada por esta. Esta é uma das situações que geraram a necessidade deste, o que implica no não andamento de alguns serviços previstos inicialmente: como a construção da quadra e da calçada, que serão deixadas por último e podem não ser realizados, caso o T.A (Termo Aditivo) não seja autorizado. Logo, a aprovação desse Aditivo pelos setores competentes da SEDUC é de extrema relevância para a conclusão da obra.

Contudo, o Conselho clama pela urgência dessa aprovação, pois a comunidade escolar tem cobrado o retomo das aulas e necessita que a quadra seja concluída, uma vez que a falta desse espaço tem causado consequências educacionais desfavoráveis para os alunos.

Avaliando atualmente a situação da obra, cujo andamento no início se deu de forma acelerada e, apesar de um prédio já está quase pronto, ainda há a necessidade de refrigeração, pois as salas de aula foram estruturalmente preparadas para isso, ainda a falta da conclusão de vários espaços indispensáveis ao funcionamento da Escola, decide o Conselho por só reiniciar as aulas normalmente, quando houver totais condições para tal.

Ressalta-se ainda que no dia 18 de agosto de 2015 o conselho escolar se reuniu com a comunidade para informar a situação da

obra. O engenheiro responsável garantiu que no dia 14 de agosto de 2015 será entregue um prédio, no entanto as salas de aula não estarão climatizadas. A comunidade não aceitou que a escola funcionasse somente com um bloco, o qual seria dado preferência aos alunos do 3º ano.

Assim, os presentes propuseram que a SEDUC alugue imediatamente um prédio para que seja dada a continuidade ao ano letivo. Apresenta-se como proposta o prédio situado na Avenida José Bonifácio, 1962 - telefone: 999819337 e o prédio da antiga escola Baby Gênio localizado na rua Liberato de Castro - telefone: 981842383.

Diante disto, o Conselho Escolar solicita providências urgentes para a retomada do ano letivo desta escola.

Um grande nome para a Cantina. Fomos
reunidos também, que tivemos uma reunião
privada de que a Cantina e a Lavoura. Assim
subsequente para saber como foram as coisas
passadas. O espaço que ocupamos. O espaço tem
um salão que deverá ser marcado para
reunião para produção de cartas do PROEM/2013
com foco na Comunidade Escolar. Os pontos
necessários a respeito de materiais, com
a quantidade das mesmas, que a Cantina
me le a Lavoura. Integração para o xadrez, frasco
de San Felipe Responsável em fazer por
fazer de preço. Não deixando mais nada
de tratar. Encorajado se os materiais. Lave
os olhos. Não deixe a Lavoura para Cantina. Felipe
Charles Cantina. Marcelo de Sousa

Reunião entre a Coordenação da Engenharia Henrique, Direção da escola, Conselho escolar, após o assunto: Reforma na escola e adequações na planilha da obra.

O coordenador visitou a escola e verificou que tem vários detalhes que são muitos para serem resolvidos.

O coordenador falou que foi falta de comunicação entre arquitetura e engenharia da SEOC, devido o projeto que não condiz com a realidade. O mesmo falou que não é válido o aditivo pela situação econômica atual. O que se vai fazer para tornar a escola funcionando plenamente?

A diretora Maria Cristina relatou que houve conversado com o Coordenador Paulo Luis sobre as necessidades atuais da escola, como quadras de esporte, portas, fenda, sistema e outros.

O coordenador Henrique disse que a empresa responsável pela obra não recebeu nada da SEOC mantendo o contrato.

A SEOC tem entradas de ar e o coordenador garantiu que precisa saber a quantidade e potência das entradas para dimensionar de outra escola que ainda não está com a fase elétrica adequada, para a

escola Zacharias

A Diretora falou que o fiscal da SEUC, Anderson, veio ao Lima Ney.

O coordenador ouviu sobre os problemas presentes e ~~que~~ as necessidades da escola e Anistia.

A gestora Karmani est. falou da ausência do engenheiro da SEUC no acompanhamento da obra e que a obra estava, dando o projeto começa a obra.

O coordenador da SEUC falou que deveria ter as condições por isso e que tem que fazer adequação às necessidades da obra e para terminar a obra.

A gestora disse que está para reorganizar a escola Zacharias com 2^o e 3^o vagas para o reforço escolar do ensino médio para o CREA que

será no início

O coordenador falou que quem tem que assinar o termo

é o engenheiro da obra da SEUC, opinião do referido coordenador.

A aluna Miriam... representante do Conselho falou da ausência de merenda na escola e que alguns alunos passaram mal. Também falou de falta de água.

A gestora disse que já está sendo providenciado tomando providências

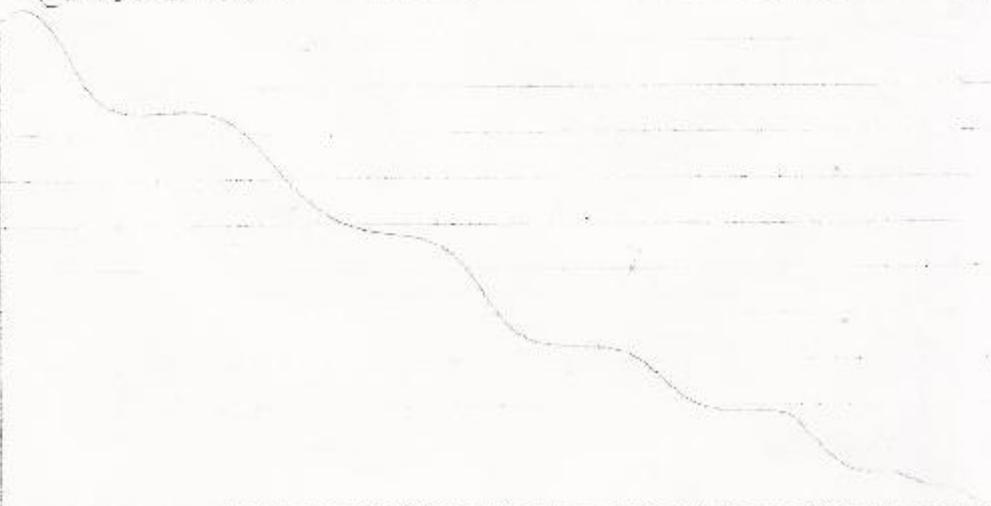
em relação a merenda, dizendo que
a SEBUC está fazendo licitação para
tal função.

A diretora Sra. Cristina Colares que
solicitou dos bebês para a
SEBUC providenciar.

A diretora pediu ao coordenador
para auxiliar as crianças de ar
junto ao altar competente.

O coordenador pediu para a
direção entrar em contato com
ele a fim de lembrar-lhe das
providências que irá tomar em
relação a planilha e que irá
dar um retorno amanhã dia
18/07.

Foi mencionado sobre a sala
do Múndici e ficou decidido ~~que~~
~~a biblioteca~~ ~~seria~~ ~~que~~ seria di-
minuída ~~o~~ espaço físico da
biblioteca para fazer a sala do
Múndici.



Assim sendo o espaço em sala de aula

Reunião com o coordenador Henrique, o gestor da USEO7 e o Conselho escolar

Assunto: Reforma da escola

Data: 16/09/2015

Escola: M^o R. de Deus - comunidade [illegible] - [illegible] Use. 07.

~~Prof. (coordenador)~~

Bete Almeida (professora)

~~Prof. [illegible]~~

Ana Moraes - Conselho Escolar

Oliver Santiago de Lima Soares

~~Prof. [illegible]~~

Júlio Fernando Martins Batista (professor)

Manuela do S. J. Silva Araújo (aluna)

Diana M^o Cecília Costa Rodrigues (Assist. Administrativa)

Alcino O. Barros Santiago (Técnico em Educação)

Arildo dos Reis USEO7

Maria Bernadete Reis Maciel (aluna)

Ana Cristina Correia (aluna)

será
vii

ANEXO 4



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ
PROCURADORIA GERAL DE JUSTIÇA - Sistema SIMP

Ficha de Atendimento

Registro: 000875-125/2014

Data Entrada: 15/09/2014 11:04:13

Área: Defesa do Patrimônio Público

Classe: Notícia de Fato

Instância: 1ª Instância

Promotoria: 3ª PJ DE DEFESA DO PATRIM PÚBLICO E MORALIDADE ADM

Promotor(a): Dr. DOMINGOS SAVIO ALVES DE CAMPOS

Comarca: Belém

E-mail Interessados: Movimento: SERVIDORES DO MINISTERIO PÚBLICO -> Encaminhamento a Órgão Interno

Requerente: ANÔNIMO

Assunto: Violação dos Princípios Administrativos

Requerido:

Assunto:

Resumo: O denunciante veio a este Órgão Ministerial relatar que a Escola Estadual Alexandra Zaccarias de Assunção recebeu do Conselho Escolar por meio Programa Ensino médio inovador, financiado pelo FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação os seguintes equipamentos:

- 10- Aparelho de ar condicionado
- 10- Armários em aço
- 02- Câmera digital
- 02- Filmadora
- 07- Notebook

Os aparelhos de ar condicionado não se encontram em uso na referida escola, como consta na denúncia feita via e-mail, pela mãe de uma aluna da Escola Estadual Alexandra Zaccarias de Assunção, onde a mesma pede esclarecimento a SEDUC, há um processo (0000797197/2014) em trâmite que solicita a investigação de escolas no intuito de constatar o recebimento de todos os equipamentos destinados a uso das mesmas, a favor de uma melhor educação onde a referida escola também está sendo investigada.

O denunciante também pede esclarecimento da SEDUC com relação ao valor de 52.647,80 gasto em transporte com ônibus a favor do denunciante declara que os professores assinaram, informamente, que não receberam viagens suficientes que justifique tal valor. Ressalta que essas declarações não foram formalizadas para os professores sobrem assédio moral.

Declara também que foi gasto 11.000,00 para uniformes para o coral da escola, sendo que não há coral e que os únicos uniformes destinados aos alunos foram de jogos escolares, porém esse foram cobrados, segundo relato dos professores. Ante o exposto pede interferência deste Órgão Ministerial.

Informações de Segurança

Local de Registro: 1ª PJ DOS DIREITOS CONST. FUNDAMENTAIS E DOS DIREITOS HUMANOS

Local Atual:

Registrado por: ANTONIO CASSIO SANTOS COSTA

Detentor Atual:

Histórico

15/09/2014 11:19:53

De: 1ª PJ DOS DIREITOS CONST. FUNDAMENTAIS E DOS DIREITOS HUMANOS -

Para:



ESTADO DO PARÁ
MINISTÉRIO PÚBLICO
PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DE DIREITOS CONSTITUCIONAIS
FUNDAMENTAIS E DOS DIREITOS HUMANOS

Mov:

PROTOCOLO DE ATENDIMENTO AO PÚBLICO

NOME: ANÔNIMO

Ficha de Atendimento nº 000875-125/2014-MP/PJOCF/DPP/MA

Data do Atendimento: 15/09/2014

Promotor de Justiça: Domingos Savio Alves de Campos

Telefones para contato: 4008-0038 (saúde) / 4008-0530 (atendimento ao público)

OBS: Próprio 15 dias

Recorrentes:

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas

I – Perguntas a conselheiros

1. O que você entende por Conselho Escolar?
2. Você sabe que funções esse colegiado deve exercer?
3. O que você entende por colegiado?
4. Considera-se capacitado(a) para ser um(a) conselheiro(a)?
5. Sabia que esse colegiado tem força política?
6. O que significa para você a expressão espaço público?
7. Em seu entendimento, o Conselho Escolar deve comprometer-se com os direitos humanos?
8. O que levou você a aceitar o convite para ser conselheiro(a)?
9. Como ocorre a comunicação entre conselheiros reunidos e deles com a comunidade geral?
10. Em reuniões do Conselho, suas ideias e seus argumentos enquanto conselheiro(a) são considerados na hora da tomada de decisão? Por quê?
11. Na sua opinião, o que faltaria para o Conselho desta escola ser mais significativo para a instituição?
12. Nas reuniões chega-se a um entendimento sobre os problemas principais da escola?
13. As decisões tomadas pelo colegiado são de fato efetivadas?
14. Tais decisões expressam a vontade da maioria?
15. O poder de decisão é do coletivo representado no colegiado ou de alguns membros do mesmo?

II – Perguntas aos ex-conselheiros

1. Que lembranças você tem da época em que foi conselheiro(a)?
2. Houve mudança na escola durante o período em que você foi conselheiro(a)?
3. Que opinião você tem hoje sobre o Conselho de sua escola?
4. Que obstáculos você encontrou enquanto conselheiro(a)?
5. Como ocorria a comunicação dos(as) conselheiros(as) na época quando estavam reunidos(as)?
6. O poder de decisão era do coletivo representado no colegiado ou de alguns membros do mesmo?
7. Na hora das tomadas de decisões, suas ideias e seus argumentos eram considerados?