



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO SISTEMA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA:  
compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num  
contexto patrimonialista**

**SALVADOR  
2010**

**ADEMAR SOUSA DOS SANTOS**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO SISTEMA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA:  
compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num  
contexto patrimonialista**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como pré-requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Orientador:

Professor Doutor José Wellington Marinho de Aragão

**SALVADOR  
2010**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Ademar Sousa dos.

A gestão democrática escolar no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/  
BA : compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto  
patrimonialista / Ademar Sousa dos Santos. – 2010.

156 f.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2010.

1. Política e educação – Tucano (BA). 2. Sistemas de escolas municipais –  
Organização e administração - Tucano (BA). 3. Gestão democrática. 4.  
Conselhos de educação. 5. Autonomia escolar. I. Aragão, José Wellington  
Marinho de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.  
Título.

CDD 379.28142- 22. ed.

**ADEMAR SOUSA DOS SANTOS**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO SISTEMA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA:  
compreensões e interpretações dos sujeitos num contexto  
patrimonialista**

Data da defesa: 08 de fevereiro de 2011.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Ivan Novaes – UNEB – Avaliador

---

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão – Orientador

---

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – UFBA – Avaliador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosilda Arruda Ferreira – UFBA – Suplente

**SALVADOR  
2010**

## **DEDICATÓRIA**

Às pessoas que amo: razões do meu viver. Elas sabem quem são!

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pelas intervenções constantes no decorrer da minha história, operando saídas e perspectivas aos obstáculos encontrados;

À *minha família*, pelos apoios incondicionais e presença permanente em todos os meus momentos;

A três representantes do divino, aqui na terra, que reestabeleceram condições para se continuar essa história: *Dr. André Jorge, Dr. Tércio e Dr. Rogério*;

Aos *sujeitos da pesquisa*, por possibilitarem compreensões e interpretações sobre o contexto estudado;

Aos *amigos*, que se fizeram presentes em todo esse percurso, mesmo aqueles que se encontravam distantes;

Ao meu orientador, *Prof. Dr. José Wellington*, pelo acolhimento e profissionalismo com que nos recebe e orienta e, principalmente, pela vivência democrática em suas práticas cotidianas;

E a *mim mesmo*, pela determinação e seriedade com que me pus a realizar tal formação: o significado dessa conquista é imensurável.

[...] um dos principais desafios da gestão democrática é o de “publicizar” a escola estatal, tornando-a verdadeiramente pública pela incorporação daquele segmento que a sustenta (MENDONÇA, 2000, p. 159).

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa propôs a investigação sobre quais são as práticas democráticas vivenciadas no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, numa busca de compreensão e interpretação do contexto a partir das visões dos sujeitos participantes do ato educativo (equipes gestoras do município e das escolas, membros dos conselhos ligados ao processo educacional e membros das comunidades escolar e local). Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma metodologia de abordagem qualitativa, referenciada nos princípios fundamentais da Etnopesquisa Crítica, que apresenta como seus aspectos fundantes as bases acionalistas e semiológicas. Assim, são evidenciados, ao longo do texto, argumentos que possibilitam, nas considerações conclusivas, atestar apenas a existência de intenções democráticas em atitudes isoladas de sujeitos partícipes ou na instituição escola ou no sistema como um todo. Não se percebeu, portanto, no contexto, que se apresenta caracterizado basicamente pelas questões patrimonialistas, uma reestruturação de poder da própria secretaria de educação – apesar dos princípios defendidos no Projeto Político-Pedagógico Municipal: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança” – nem propostas institucionalizadas que efetivem os mecanismos democráticos de participação da comunidade na escola, como: eleição direta para diretores, criação de conselhos escolares, transferência de recursos para execução da proposta pedagógica, que, de certa forma, são possibilidades para o desenvolvimento de práticas autônomas nas dimensões financeira, administrativa e pedagógica. Essas constatações reforçam a necessidade de os sujeitos do ato educacional, bem como a comunidade local, participarem cada vez mais dos espaços possibilitadores de construções democráticas.

**Palavras-chave:** Patrimonialismo. Sistema municipal de ensino. Gestão democrática escolar.



## ABSTRACT

This research proposed the research on which democratic practices are experienced in the Municipal System of Education Tucano / BA in a quest for understanding and interpretation of context from the views of participants of the educational subjects (management teams of the city and schools , board members linked to the educational process and community members and school location). In this perspective, we developed a qualitative methodological approach, referred to the fundamental principles of Etnopesquisa Criticism, which has as its founding bases ational aspects and semiological. So, are highlighted throughout the text, which allow arguments, conclusive considerations, only revealed the existence of democratic attitudes intentions isolated from subjects or participants in the institution or school system as a whole. It is not clear, therefore, in the context that has largely characterized by patrimonial issues, a restructuring of the power of his own secretary of education - although the principles espoused in the Political-Pedagogical Project Hall: "In the Collective, the reunion with the Pedagogy of Hope "- not proposals to give effect institutionalized democratic mechanisms of community participation in school, such as direct elections for directors, creation of school boards, transfer of resources to implement the proposed teaching, which, somehow, are possibilities for the development of autonomous practices in dimensions financial, administrative and pedagogical. These findings reinforce the need for the subjects of the educational act and the local community, participate more and more of the enablers of building democratic spaces.

**Keywords:** Patrimonial. Municipal school system. Democratic management school.

## **LISTA DE FIGURAS E DE TABELAS**

### **Figura:**

01 – Mapa da Região Nordeste da Bahia.

### **Tabelas:**

01 - População rural, urbana e total residente no Município de Tucano, por sexo. Anos: 1970, 1980, 1991 e 2000

02 – Pessoas residentes no município de Tucano em 2000 por faixa etária.

03 - IDEBs observados em 2005-2007 e metas para rede Municipal – Tucano/BA.

04 - Taxa de evasão, aprovação e reprovação do Ensino Fundamental na rede municipal de Tucano: 2003 a 2007.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

AC – Atividades Complementares.

BM – Banco Mundial.

CACS – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb.

CAE – Conselho de Alimentação Escolar.

CE – Conselho Escolar.

CFRB – Constituição Federal da República do Brasil.

CME – Conselho Municipal de Educação.

CRE – Centro Regional de Educação.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FAED – Faculdade de Educação.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola.

GE – Grêmios Estudantis.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PAS – Programa Alfabetização Solidária.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PME – Plano Municipal de Educação.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PROAM – Programa de Apoio aos Municípios.

UEx – Unidade Executora.

UPF – Universidade de Passo Fundo/RS.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1 NEOLIBERALISMO E PATRIMONIALISMO, EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NESTES CONTEXTOS .....</b>	<b>20</b>
1.1 O CONTEXTO NEOLIBERAL .....	21
1.2 A REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 90 E A PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO EDUCACIONAL .....	26
1.3 OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO .....	39
<b>2 O CONTEXTO DA PESQUISA: O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA .....</b>	<b>48</b>
2.1 ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO/BA .....	49
2.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO MUNICIPAL: “NOS COLETIVOS, O REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA”.....	54
<b>3 A ETNOPESQUISA CRÍTICA COMO BASE DAS ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>61</b>
3.1 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ETNOMETODOLOGIA .....	62
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	65
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	65
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	67
<b>3.4.1 Ações metodológicas: justificando as itinerâncias .....</b>	<b>68</b>
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	70

<b>4 O QUE DIZEM OS SUJEITOS: COMPREENSÕES E INTERPRETAÇÕES DO CONTEXTO</b> .....	75
4.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA E SEUS CONSELHOS COPARTICIPANTES .....	76
<b>4.1.1 O Conselho Municipal de Educação</b> .....	77
<b>4.1.2 O Conselho de Acompanhamento do Fundeb</b> .....	80
<b>4.1.3 O Conselho de Alimentação Escolar</b> .....	83
4.2 PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA – OBJETIVOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMO SE DÃO ESSES PROCESSOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA .....	90
<b>4.2.1 Autonomia do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA</b> .....	91
<b>4.2.2 Autonomia da Escola no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA</b> .....	93
<b>4.2.3 A participação dos sujeitos nos diversos espaços do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA</b> .....	101
4.2.3.1 Tempo... tempo... tempo... .....	104
4.2.3.2 A participação e as questões político-partidárias .....	108
<b>4.2.4 Os sujeitos inclusos no processo de participação</b> .....	114
<b>4.2.5 Gestão democrática escolar: as práticas no contexto de estudo</b> ..	117
4.3 AS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA: AS ITINERÂNCIAS COTIDIANAS .....	124
<b>4.3.1 Projeto político-pedagógico escolar e os órgãos colegiados</b> .....	124
<b>4.3.2 O processo de escolha dos dirigentes escolares</b> .....	133
<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150

## INTRODUÇÃO

*O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2002, p. 43).*

E assim se dá nosso primeiro diálogo...

As reformas acontecidas nos anos 90 no Estado Brasileiro e as garantias constitucionais presentes na Carta de 1988 – que transformam o município num ente federativo – promovem a utilização do termo: governo local. Com essa nova configuração, os municípios passam a implementar suas políticas públicas e, nesse caso, as políticas voltadas para a educação, que, nas determinações da LDB nº 9.394/96, propõem a descentralização das decisões (e de poder) ao possibilitar a criação do sistema municipal de ensino e ao anunciar os progressivos graus de autonomia das escolas nas dimensões financeira, administrativa e pedagógica. A criação dos conselhos coparticipantes da educação no sistema e dos conselhos escolares – todos com a participação dos segmentos educativos: pais, alunos, professores, funcionários, gestores e comunidade local – acenam com possibilidades e intenções para as tomadas de decisões coletivas.

No que diz respeito à proposta de gestão democrática na escola pública, na forma como vem sendo proposta pela Constituição Federal e LDB, é uma nova forma de administrar o poder público e que está ligada aos processos de participação coletiva e autonomia. Nesse sentido, objetiva-se, principalmente, a construção de uma gestão colegiada através da representatividade dos sujeitos que fazem parte do ato educativo nas tomadas de decisões que envolvem o seu planejamento: reflexão, encaminhamento e avaliação.

No que concerne aos mecanismos para se tentar implantar uma gestão mais democrática, pode-se exemplificar: eleições diretas para diretores, implantação e funcionamento dos conselhos escolares, construção coletiva (a partir das decisões colegiadas) de regimento escolar, projeto político-pedagógico, repasses de recursos financeiros (do MEC e do próprio município), além do funcionamento efetivo dos conselhos chamados de coparticipantes do processo educacional: Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundeb e Conselho de Alimentação Escolar.

No contexto municipal de Tucano/BA, em que as questões patrimonialistas são muito frequentes, isto é, interesses particulares, político-partidários se sobrepõem aos públicos, a gestão democrática escolar ainda se encontra em estágios mínimos, presente apenas em atitudes isoladas de alguns sujeitos em seus cotidianos. Assim, aqueles que ocupam cargos públicos e, conseqüentemente, assumem o poder institucionalizado, geralmente não o cedem e não querem dividi-lo numa gestão participativa de tomada de decisões. Daí a importância de, também, a sociedade civil, e não apenas os profissionais da educação, promover ações no sentido de cobrar e ajudar (n) o funcionamento dos conselhos coparticipantes da educação e (n) o desenvolvimento de outras práticas democráticas que intencionem a construção das autonomias pedagógica, administrativa e financeiras das/nas escolas. Essas atitudes podem possibilitar que processos decisórios sejam tomados de maneira coletiva, pois todos e quaisquer sujeitos detêm o poder e podem agenciar – munidos de recursos e mecanismos para tal – coletivamente a partir dos espaços micros e da construção de processos subjetivos de singularização.

Ao propor o trabalho de pesquisa acerca da existência ou não da gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA e como essas práticas – existentes ou inexistentes – são percebidas pelos sujeitos partícipes do processo educativo, algumas questões norteadoras foram fundamentais: é possível o desenvolvimento de práticas autônomas e democráticas no ensino público em contextos marcados, principalmente, por ações clientelistas<sup>1</sup>, patrimonialistas<sup>2</sup>? São os sujeitos partícipes do processo educativo conhecedores dos benefícios trazidos por uma gestão democrática no sistema de ensino? Como, no sistema municipal de ensino, são percebidas pelos atores/autores sociais as ações que podem possibilitar a construção de uma gestão democrática?

No contexto em que vivemos hoje, um mundo marcado pela globalização da economia – que dita uma nova ordem social pautada em princípios individualistas, excludentes, privatistas – é ainda em menor escala, do que a perspectiva meramente formal e técnica, a gestão de processos (sejam eles educativos ou não) que se utiliza de práticas autônomas e

---

<sup>1</sup> “A expressão clientelismo, de uso corrente na Sociologia e na Ciência Política, está ligada ao fenômeno da *clientela* romana que deu origem ao termo e é seu exemplo mais conhecido. O termo definia a relação de dependência econômica e política entre um indivíduo de posição mais elevada e seus clientes, ou protegidos. Enquanto o patrono tinha o compromisso de defender seus protegidos em juízo, destinar-lhes terra, os clientes retribuía com submissão, deferência, auxílio, testemunho a seu favor.” (Nota de rodapé nº 7: MENDONÇA, 2000, p. 180).

<sup>2</sup> Pereira (1996, p. 8) enfatiza que o “patrimonialismo significa a incapacidade ou a relutância de o príncipe distinguir entre o patrimônio público e seus bens privados. A administração do Estado pré-capitalista era uma administração patrimonialista.”



democratizantes em seus sentidos políticos reais, onde o bem comum e público e a igualdade entre pares e diferentes sejam prioritários. Nos sistemas de ensino, a gestão democrática muitas vezes é apenas um amontoado de princípios escritos na Constituição Federal e na LDBEN, assim como numa série de documentos que são repassados pelo MEC e pelos órgãos municipais de educação, configurando-se, dessa forma, numa espécie de democracia formal e não como uma prática social.

Promover uma gestão, democraticamente, de um sistema de ensino, de uma escola, buscando a participação efetiva de todos os interessados no processo, pode abrir possibilidades diferentes de construção do mundo daquelas impostas pelas agências internacionais de financiamento, que orientam toda uma produção de saberes voltada apenas para os seus interesses de lucro, comerciais. A gestão autônoma e democrática, pois, em sua essência e conteúdo, é um que-fazer diferente, provocador de liberdades, de consciências mais críticas, de compreensões e interpretações de contextos voltadas para as possibilidades de emancipação do ser humano. Nesse sentido, a gestão deixa “de ter a menção puramente administrativa e racional cuja tônica seria a produção eficiente e incorpora o sentido de gerir, habilitar, capacitar, qualificar, relacionar, construir, reestruturar (SILVA et al, 2010, p. 142) aprendizados e ensinamentos nas dimensões ontológica (ser), epistemológica (conhecer), ética (conviver) e política (fazer) das pessoas, que são entes-humanos e não coisas e objetos manipuláveis.

Nesta pesquisa, que buscou investigar se há, no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, práticas desenvolvidas pelos sujeitos participantes do processo educacional no tocante aos princípios da autonomia e da gestão democrática e, ao mesmo tempo, saber quais são suas compreensões e interpretações sobre elas (práxis), a escolha da metodologia, que proporcionou reunir dados e fazer análises com e sobre eles, não poderia deixar de ser a de um processo metodológico que trabalha com as pessoas e não sobre elas: a Etnopesquisa Crítica, pois “a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo” (CRESWELL, 2007, p. 186). Demonstra-se, assim, que a escolha do método, como toda e qualquer escolha feita pelo ser humano, é sempre uma escolha política. A Etnopesquisa Crítica, dessa maneira, constrói compreensões e interpretações com e a partir dos sujeitos presentes num determinado contexto, que vivem situações reais e, num processo de interação simbólica com o outro – intersubjetividade –, reflete sobre suas práticas e as de outros sujeitos, fazendo relatos de suas cotidianidades. É a cotidianidade educacional no município de Tucano/BA, da qual também fiz parte nos anos de 1999 e 2000 – quando se iniciou o projeto político-pedagógico

municipal: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança” – e durante os anos de 2005 e 2006, como coordenador pedagógico da Zonal A<sup>3</sup> e da qual faço parte ainda hoje como sujeito munícipe que foi estudada nesta pesquisa. A experiência na coordenação do projeto serviu para se perceber que a proposta era carregada de intenções transformadoras do contexto vivenciado no município (tanto geral quanto educacional) e que poderia ser uma possibilidade de produzir novas subjetividades nos e com os sujeitos, gerando autonomia, quebra de alienações, busca por direitos, principalmente, e para compreender que os coletivos das escolas poderiam se tornar fortes, se organizados e fundamentados, para promover novas lógicas nas relações de poder dentro e fora da escola, do sistema de ensino.

Neste sentido, o resultado a que se chegou com este trabalho de investigação, é – pode-se assim dizer – não apenas a voz do pesquisador, mas também, e principalmente, a dos sujeitos participantes da pesquisa, porque nessa escrita, na fala do autor, outras vozes também falam. Por isso que Brandão (2004, p. 83) discorre:

É isso que leva Orlandi e Guimarães (1986) a conceberem o discurso como uma dispersão de textos e o texto como uma dispersão do sujeito. Por texto enquanto dispersão do sujeito, entenda-se a perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas; por discurso enquanto dispersão de textos entenda-se a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas.

Assim, todo o texto está atravessado pelas leituras de outros autores – tanto os que já publicaram suas ideias em forma de livros e/ou artigos quanto os que participaram desse processo de investigação sobre a gestão democrática no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA. Todos eles, dessa maneira, contribuíram com suas subjetividades para – no processo de interação entre elas – construir este trabalho de dissertação de Mestrado, que está estruturado em introdução, quatro capítulos, mais considerações conclusivas, assim enunciados:

- a) o primeiro capítulo discute a questão do patrimonialismo e do neoliberalismo, da educação e da gestão democrática, colocando, nesses contextos, os sistemas municipais de ensino. Trava-se, assim, uma discussão sobre o contexto neoliberal, com ordenamentos patrimoniais, e sobre os processos de descentralização e gestão democrática enquanto ditames de uma política voltada para o mercado apenas e/ou

---

<sup>3</sup> Zonal é o nome dado à divisão do município em cinco áreas, de acordo com núcleos formados por várias escolas, usando, para isto, a localização geográfica. No caso, a Zonal A é formada pelas escolas de ensino fundamental – anos finais – (5ª a 8ª série) sem levar em conta a posição geográfica.

como possibilidades de construção de outras itinerâncias, discutindo, ao final, possibilidades de caminhos a serem percorridos pelos sistemas municipais de ensino se se propuserem a desenvolver a democracia nas escolas e, conseqüentemente, no sistema;

- b) após uma discussão mais geral sobre contextos no capítulo I, busca-se, no capítulo II, a especificidade do contexto da pesquisa: o Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, com seus dados educacionais, populacionais e culturais, além de se trabalhar com a proposta do Projeto Político-Pedagógico Municipal: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, que traz entre seus princípios a vivência da democratização escolar, envolvendo todos os seus segmentos: pais, alunos, professores, funcionários e gestores; apresentam-se, também, a justificativa e as questões que nortearam o processo de investigação da pesquisa;
- c) no terceiro capítulo, mostram-se o que foi feito e como feito para se colher os dados que serviram de base para as análises do contexto pesquisado. Aqui, desenvolvem-se quem foram os sujeitos da pesquisa, quais instrumentos e procedimentos foram usados para colher e organizar esses dados, bem como são evidenciados os procedimentos de análise. Tem-se, então, a percepção de que a Etnopesquisa Crítica serviu de base para as ações e itinerâncias metodológicas;
- d) o quarto capítulo é uma construção coletiva, permeado das vozes dos sujeitos (pesquisador e sujeitos pesquisados). Nele, são trabalhadas as noções subsunçoras (categorias de análises da pesquisa: empiria e teoria), divididas em três itens dentro do texto: 1) o sistema de ensino e os conselhos coparticipantes da educação; 2) a autonomia e a participação como objetivos da gestão democrática e suas vivências dentro do Sistema de Ensino Municipal de Tucano/BA e 3) as itinerâncias cotidianas das escolas dentro desse mesmo sistema; nesses itens, aparecem, transversalmente, as questões referentes às relações de poder;
- e) as informações gerais sobre os contextos patrimonialistas e neoliberais, a especificidade do contexto estudado, as bases metodológicas e as análises realizadas deram possibilidades de serem construídas as considerações conclusivas, que retratam e reafirmam, principalmente, as posturas patrimonialistas, dentro do Sistema de Ensino do município de Tucano/BA, como sendo o principal entrave para a existência de posturas democráticas. Assim, nesse contexto, a participação dos sujeitos, nos mecanismos possibilitadores desse tipo

de gestão, torna-se imprescindível na configuração de novas atitudes e ações, na formação de novos agenciamentos coletivos.

E é essa compreensão, esse conhecimento sobre uma realidade – um contexto em sua cotidianidade: o Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA – que objetiva esta pesquisa, tendo, assim, em seus propósitos, refletir sobre gestão democrática escolar como uma possibilidade de quebrar relações de poder subservientes, clientelistas, patrimonialistas, e que esta forma de gestar a educação intenciona a construção de espaços coletivos mais conscientes, emancipados, humanizados e autônomos porque está comprometida com a democracia nas escolas e, conseqüentemente, no sistema escolar como um todo.

Continuemos, então, nos humanizando... E que os próximos diálogos – nessa escrita – atravessados por tantos outros, possam contribuir, como mediação, para se compreender e interpretar as práticas democráticas e autônomas como necessárias à formação do homem humano-histórico, ética e politicamente comprometido.

# **1 NEOLIBERALISMO E PATRIMONIALISMO, EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NESTES CONTEXTOS**

*É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como uma coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1993, p. 89).*

No mundo em que vivemos, hoje, cheio de paradoxos, realidades complexas e de inúmeras vivências culturais, o desafio de desenvolver ações educativas – sejam elas formais ou não – se torna cada vez maior.

No espaço escolar, essa complexidade de vivências não é diferente. Com a democratização do acesso a esse lócus, novos contextos foram se delineando e novos olhares e posturas sobre o fazer pedagógico foram sendo necessários para se atingir objetivos que garantam o fim maior da instituição escolar: a aprendizagem dos alunos.

Lidar com o processo ensino e aprendizado, na atualidade, requer, dos responsáveis por esta ação, fazeres voltados para os contextos socioculturais e político-econômicos, realizados de forma competente e com planejamento adequado, envolvendo a coletividade dos sujeitos participantes, na busca de produzir ações de maneira que a perspectiva democrática se efetive nas decisões tomadas e assumidas pelos diversos grupos que fazem o ato educativo acontecer: gestores (municipais e escolares), professores, alunos, funcionários, pais e comunidade local.

Diante de tal necessidade, percebe-se a importância dos processos educativos propostos, vividos, a partir de posturas democráticas dentro do sistema de ensino e que estas devem se fazer consistentes, numa prática reflexiva, buscando, principalmente, (re)conhecimento dos contextos cotidianos a fim de definir posturas mais compromissadas e direcionadas, na tentativa de se resolver as complexidades existentes, consubstanciando, dessa forma, a reflexão sobre a própria prática (FREIRE, 1996).

Assim, pensar em gestão democrática no seio do sistema de ensino (e sua autonomia) é refletir sobre contextos das realidades concretas dos sujeitos e em vontades políticas dos indivíduos, que, através de ações coletivas, possam provocar novas percepções e concepções sobre o mundo e maneiras de estar nele.

## 1.1 O CONTEXTO NEOLIBERAL

O cenário mundial passa, atualmente, por várias transformações econômicas, sociais, políticas e culturais advindas da chamada terceira revolução científica e tecnológica e da ideia do capitalismo concorrencial global. Essa etapa do capitalismo é também chamada de pós-capitalismo ou neoliberalismo de mercado e apresenta como característica uma “ordem econômica determinada pelas corporações mundiais, pelas transnacionais, pelas instituições financeiras internacionais e pelos países centrais” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 73), que impacta fortemente nas ordens social, política e cultural de todos os países do mundo em função de suas inserções no mundo globalizado serem condicionadas a reformas administrativas que levam à minimização do Estado e, conseqüentemente, à economia de mercado.

Nesse contexto, avanços importantes para a humanidade são produzidos, como informação e conhecimento, mas também se prolifera o número de pessoas excluídas social, política e culturalmente, com o aumento do desemprego e da miserabilidade, com reformas administrativas de todas as ordens e de cunho apenas mercadológico e com o não acesso a bens culturais, principalmente no que se refere ao acesso e à participação nos processos educacionais de qualidade. De acordo com Ferreira (2004, p. 1228):

As transformações hodiernas e os modos de vida que a contemporaneidade fez surgir nos afastam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma forma sem precedentes em toda a história da humanidade. Tanto em extensividade como em intensividade, as transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais no mundo globalizado são mais profundas que a maior parte das mudanças características de todos os períodos históricos até então vividos, “decidindo”, influenciando e afetando “pedagogicamente” todos os seres humanos.

Na lógica neoliberal de mercado, a competitividade, o ser melhor, a busca do lucro e do que é útil influenciam e, muitas vezes, determinam as posturas e tomadas de ações dos sujeitos. Nesse sentido, mudanças estruturais – propostas pelas agências financeiras

internacionais – são implantadas nos contextos vivenciais de todas as pessoas, afetando substancialmente a maneira de se compreender, interpretar e agir sobre o mundo. Sendo assim, na “era do mercado”, as próprias relações sociais tornam-se cada vez mais individualistas e utilitaristas. Marrach (1996, p. 42) diz que:

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. [...] A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

Na visão neoliberal de mercado, a reorganização do capitalismo mundial (liberalização do comércio, produtos internacionais, novas tecnologias de informação e comunicação, privatização), no que se refere à economia globalizada, trouxe novas exigências ao setor da educação, principalmente a partir dos anos 90, pautando o planejamento de ações educacionais baseadas sempre nos princípios da eficiência e da qualidade, com discursos oficiais voltados para a cidadania, porém com vistas à produção de sujeitos voltados prioritariamente para o mercado de trabalho<sup>4</sup>. Neste contexto, para manter a hegemonia de seus ideais:

---

<sup>4</sup> Marrach (1996, p. 43-44) evidencia que “a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos: 1) Atrair a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] Sobre a associação da pesquisa científica ao ethos empresarial, é preciso lembrar, segundo Michael Apple, que na sociedade contemporânea a ciência se transforma em capital técnico-científico. E as grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas: a) pelo controle de patentes, isto é, de produtos de tecnologia científica. Assim, percebem as novidades e as utilizam, antecipando tendências no mercado; b) por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; c) controlando o que Apple chama de pré-requisitos do processo de produção científica, isto é, a escola e, principalmente, a universidade, onde se produz conhecimentos técnico-científicos. [...] 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra, mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante. 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar”.

O neoliberalismo requer uma democracia política (democracia burguesa da representação), orientada para os objetivos do capital transnacional, que mantenha as condições do livre jogo das forças do mercado, ao mesmo tempo que difunde a ideia de que esse tipo de economia tende naturalmente a beneficiar a todos sem distinção, embora esteja ocorrendo exatamente o contrário (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 101).

Essa política neoliberal de mercado, apesar de promover a quase universalização de acesso ao ensino fundamental no Brasil, não beneficia a todos exatamente, pois, nesse processo de inclusão, há a exclusão das pessoas no sentido de usufruírem direitos fundamentais, entre eles a educação, com qualidade, demonstrando que a democracia defendida pelo neoliberalismo é apenas uma forma de garantir a liberdade econômica, sem objetivos reais de inclusão social, política, econômica e cultural daqueles que ficam à margem da sociedade. Em outras palavras, é uma democracia formal e não substancial, ou seja, não se volta exatamente para a construção de espaços coletivos de discussões, análises e tomadas de decisões, que consubstanciam ações mais justas, solidárias e humanizantes.

É desta forma que, em relação à educação, no que diz respeito a suas políticas públicas, um “novo movimento internacional no campo das ciências sociais e administrativas preconiza conceitos e práticas que muitas vezes valorizam a eficiência e a produtividade acima do próprio processo educativo que se realiza na escola e na sala de aula” (SANDER, 2005, p. 110). Essas orientações neoliberais acontecem em virtude de que os indivíduos dos tempos atuais necessitam apresentar habilidades novas, como percepção de conjunto, comunicação, flexibilidade, para poderem exercer suas funções dentro das empresas, que se modernizaram com os avanços técnico-científicos. Desta maneira, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 102):

A educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado.

Além do mais, os autores apontam que a construção dessas novas habilidades não pode ser realizada pelas empresas, bem como se leva tempo, por isso o investimento em educação a fim de que possa disseminar, através do processo educativo, esses ideais neoliberais que, na verdade, se fazem muito mais técnicos, produtivos, isto é, defendem conceitos e práticas que



valorizam muito mais os aspectos competitivos do que uma formação politizadora e humanitária. Lyotard (1993, p. 4) discorre que:

[...] sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. Do mesmo modo que os Estados-nações se bateram para dominar territórios, e com isto dominar o acesso e a exploração das matérias-primas e da mão-de-obra barata, é concebível que eles se batam no futuro para dominar as informações. Assim encontra-se aberto um novo campo para as estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas.

O que se pode observar, em outras palavras, é que – neste contexto – há, na realidade, de acordo com os preceitos neoliberais, uma generalizada mercantilização do saber e, com essa perspectiva na circulação do conhecimento voltada para potencializar a performance e o desempenho, a eficiência e a eficácia, cria-se no sujeito, através da educação e de muitos outros ambientes, “a cultura de massa como elemento fundamental da ‘produção de subjetividade capitalística’” (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 16). Para os autores:

[...] essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. [...] O que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. [...] Essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (id., ib.).

Sendo assim, preferem falar em subjetivação, em produção de subjetividade, ao invés de ideologia, propondo que o sujeito, a subjetividade humana é de “natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (id., ib., p. 25), isto é, algo externo ao sujeito, ao contrário de “toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas” (id., ib.) que a vê como algo interno, “algo do domínio de uma suposta natureza humana” (id., ib.). É desta maneira que “desse ponto de vista o capital funciona de modo

complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva” (id., ib., p. 16).

Em nosso contexto atual, as questões do capital – referendadas em algumas palavras-chave: avaliação de desempenho, privatização, qualidade total, competitividade, produtividade, eficiência e descentralização, ou seja, a lógica de mercado – são imperativas e exercem influências significativas no momento da definição das ações políticas. Este contexto, também chamado de “modernidade líquida”, por Bauman, é percebido:

[...] como um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual” (OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Em função disso, Holloway (apud PARO, 2008b, p. 34) afirma que “na sociedade capitalista, o sujeito não é o capitalista. Não é o capitalista quem toma as decisões, quem dá forma ao que se faz. O sujeito é o valor. O sujeito é o capital”. É, pois, que, como na sociedade capitalista, os donos do poder econômico também são donos do poder político, todas essas ideias mercadológicas são transpostas para as políticas públicas – abarcando, também, a educação escolar – que se tornam ações paliativas, pois o capital, através do Estado, “tenciona fornecer ao povo determinados serviços por meio das políticas sociais, para que se contentem com um mínimo para sobreviver” (MENDES, 2006, p. 177), ou seja, tenciona processos de subjetivação que contribuam para manter a hegemonia da cultura capitalística. É por isso que:

A produção de subjetividade encontra-se, e com um peso cada vez maior, no seio daquilo que Marx chama de infraestrutura produtiva. Isso é muito fácil de verificar. Quando uma potência como os EUA quer implantar suas possibilidades de expansão econômica num país de Terceiro Mundo, ela começa, antes de mais nada, a trabalhar os processos de subjetivação. Sem um trabalho de formação prévia das forças produtivas e das forças de consumo, sem um trabalho de todos os meios de semiotização econômica, comercial, industrial, as realidades locais não poderão ser controladas (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 28).

É partindo desses pressupostos que as políticas públicas voltadas para a educação são pensadas no país e, sendo assim, não poderia deixar de ser diferente em relação à organização e funcionamento dos sistemas educacionais.

## 1.2 A REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 90 E A PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO EDUCACIONAL

A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, baseada nos preceitos neoliberais, tem seu início no governo de Collor e, a partir do ano de 1995, começa a se fortalecer, de maneira processual e contínua, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que tinha como principal objetivo transformar a administração pública burocrática<sup>5</sup> em administração pública gerencial, atendendo, assim, aos postulados da ideologia neoliberal, que se volta basicamente para o mercado como regulador de ações.

Assim, com a reforma proposta, aprovada e colocada em prática, o Estado Brasileiro tomou emprestado do setor privado os imensos avanços práticos e teóricos ocorridos no século XX na administração das empresas. Desta forma, a administração gerencial adotada pelo governo teve como finalidade reduzir custos e tornar mais eficiente a administração das imensas tarefas que cabem ao Estado. A reforma apresenta as seguintes características: descentralização, delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público e extremo controle de desempenho. Essa forma de administrar é voltada para a obtenção de resultados. Nas palavras do então Ministro da Administração e Reforma do Estado:

A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas. É democrática porque pressupõe a existência de um regime democrático, porque deixa claro o caráter específico, político, da administração pública, e principalmente porque nela os mecanismos de controle, de caráter democrático, são essenciais para que possa haver delegação de autoridade e controle *a posteriori* dos resultados. É social-democrática porque afirma o papel do Estado de garantir os direitos sociais e lhe fornece os instrumentos gerenciais para fazê-lo, de forma não apenas mais democrática, mas, também, mais eficiente do que faria o setor privado. É social-liberal porque acredita no mercado como um ótimo, embora imperfeito, alocador de recursos; porque utiliza a estratégia da competição administrada em quase-mercados, para controlar as atividades sociais financiadas pelo Estado, por intermédio de entidades descentralizadas: as organizações públicas não-estatais; e porque, embora reafirmando o dever do Estado de proteger os

---

<sup>5</sup> Segundo Pereira (1996, p. 9), “Burocracia é a instituição administrativa que usa como instrumento para combater o nepotismo e a corrupção – dois traços inerentes à administração patrimonialista –, os princípios de um serviço público profissional, e de um sistema administrativo impessoal, formal, legal e racional.” Percebe-se, porém, que, no Brasil, mesmo com este sistema de administração, o nepotismo e a corrupção continuaram presentes e que ainda permanecem na administração pública baseada nos princípios gerenciais. Assim, temos “a influência sofrida pelas teses políticas do liberalismo com ordenamentos de caráter patrimonial, levando a organização do Estado brasileiro a um caminho particular.” (MENDONÇA, 2000, p. 37).

mais fracos – as crianças pobres, as mães solteiras, os velhos –, não é paternalista, não subestimando a capacidade de cada indivíduo de defender seus próprios direitos de cidadania, nem sua capacidade de trabalhar, desde que se lhe ofereçam os devidos incentivos e oportunidades (PEREIRA, 1998, p. 17-18).

A reforma, nesse caso, baseada na perspectiva de mercado, gerencial, coloca como possibilidade para ela, também, acontecer a questão de desenvolver mecanismos de controle sobre o desempenho dos gestores públicos, além de dividir com a sociedade civil essa responsabilidade. Desta maneira, requer a existência de um regime democrático e um permanente fortalecimento político das instituições democráticas e, dentre elas, podemos incluir a escola, mesmo que esses preceitos democráticos apareçam muito mais nos documentos oficiais do que no cotidiano escolar visto que há, nas ideias pós-liberais, um privilégio da técnica sobre as questões políticas e sociais. Configura-se, assim, a relação de dependência e necessidade entre ideias neoliberais e regime democrático<sup>6</sup>. Nessa perspectiva, a democracia transforma-se em um valor instrumental e não substancial.

É amparado nessa reforma e nesses argumentos que, no Brasil dos anos 90, vai-se propor a descentralização da educação no país, através da aprovação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que define as atribuições de cada esfera governamental, em seu título IV, e referenda as incumbências dos municípios, em seu Artigo 18:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;  
[...]  
III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;  
IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;  
[...] (BRASIL, 1996a).

---

<sup>6</sup> “Esquemáticamente, a relação entre liberalismo e democracia pode ser representada segundo três combinações: a) liberalismo e democracia são compatíveis e, portanto, componíveis, no sentido de que pode existir um Estado liberal e democrático sem, porém, que se possa excluir um Estado liberal não-democrático e um Estado democrático não-liberal (o primeiro é dos liberais conservadores, o segundo o dos democratas radicais); b) liberalismo e democracia são antitéticos, no sentido de que a democracia levada às suas extremas consequências termina por destruir o Estado liberal (como sustentam os liberais conservadores) ou pode se realizar plenamente apenas num Estado social que tenha abandonado o ideal do Estado mínimo (como sustentam os democratas radicais); c) liberalismo e democracia estão ligados necessariamente entre si, no sentido de que apenas a democracia está em condições de realizar plenamente os ideais liberais e apenas o Estado liberal pode ser a condição de realização da democracia.” (BOBBIO, 2005, p. 53).

Essa descentralização da educação se tornou possível, também, em função de – pela primeira vez na história, a CFRB – Constituição Federal da República do Brasil de 1988 – possibilitar autonomia aos municípios para se constituírem enquanto sistemas de ensino, que os credencia como instâncias de poder local e não mais como esferas que, na maioria das vezes, apenas executavam – na área educacional – as ações programadas pelo Estado e/ou pela Federação. Ainda nos anos 90, outro fator que colabora decisivamente para a descentralização (ou seria: desconcentração) da educação<sup>7</sup> é a aprovação da Lei 9.424/96 – que legislava sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – provocando uma verdadeira “corrida capitalista” pelos recursos a serem repassados para os municípios de acordo com o quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de ensino. Essa estruturação – FUNDEF – como forma de financiamento da educação, acaba por provocar, nesses entes federativos, outros olhares, no sentido de perceberem, na maioria dos casos, apenas os repasses financeiros e não as responsabilidades a serem assumidas pelos municípios com essa descentralização. Nessa perspectiva, os educandos passam a ter valor monetário, representam recursos aos cofres públicos, ou seja, transformam-se em alunos-mercadoria, o que não se diferencia da atual Lei do Fundeb (Lei nº 11.494/07) – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Couto (2008, p. 1-2) ratifica que esse processo de não centralização é fruto dos preceitos neoliberais quando diz que:

A ideia de descentralização coloca-se hoje no conjunto de argumentos que reforça a tese da revisão do papel do Estado, argumentos estes sustentados na formulação de novas propostas de reorganização da administração pública com relação aos serviços tradicionalmente mantidos sob o controle central do aparelho estatal, num movimento de redistribuição de funções para as diferentes esferas de poder, valorizando, com isto as instâncias regionais e locais.

A autora acima referenciada coloca esse processo como uma medida administrativa que segue as bases do pós-capitalismo, porém chama a atenção para o fato de que, com esta postura, há, também, uma possibilidade de valorização do poder local, regional. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 164) diz que:

---

<sup>7</sup> Para Lück; Parente (1999, p. 11), “a descentralização implica a distribuição espacial do uso e controle do poder. A desconcentração mantém uma estrutura central que toma as decisões, estabelecendo relação de subordinação entre o centro e a periferia do sistema”.

[...] desponta uma instância educativa com uma força inédita: o *poder local*. De fato, o Município emerge com a vontade de interferir na formulação de políticas para o setor, embora acuse a sobrecarga de responsabilidades que lhe são impostas pelo novo aparato legal do País e pela direção das demandas sociais da educação básica, além de demonstrar fragilidades técnicas e financeiras (Grifo do autor).

Além da questão financeira, ponto, inclusive, que provocou uma maior rapidez na descentralização do ensino de alguns municípios, em relação à esfera federal, por estarem visualizando apenas os recursos do fundo educacional, é importante observar que, para uma maior efetividade dessa ação, em que se atendam os objetivos das agências financeiras internacionais (especialmente o Banco Mundial) e que, principalmente, se alcance um limite além deles, incluindo, nessa perspectiva, a construção de conceitos e práticas que intencionem a formação para a cidadania e a responsabilidade social, a solidariedade, o espírito de comunidade e a qualidade de vida humana coletiva, é necessário, inclusive, combater a corrupção e o nepotismo – características inerentes à administração patrimonialista – e, como referencia Gadotti, resolver problemas de fragilidades técnicas, o que significa promover a qualificação<sup>8</sup> de recursos humanos para desenvolver as funções descentralizadas dentro do município, tanto no nível da escola quanto do sistema educacional, principalmente para compreender os contextos vivenciados e perceber as intenções presentes em cada ação a ser posta em prática: estão a serviço de que e de quem, ou seja, estão a serviço das ideias capitalistas de mercado apenas; contribuem para as possibilidades de emancipação dos sujeitos, tentando provocar, dessa forma, a construção de um sistema educacional e, conseqüentemente, de uma escola mais coletiva, de qualidade cidadã; desenvolvem essas duas perspectivas ao mesmo tempo ou outros caminhos alternativos. Na concepção de Paro (2008a, p. 151):

Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por *oposição* à administração empresarial capitalista. Isto não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial. Significa apenas que, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que

---

<sup>8</sup> Ao se defender a questão da qualificação dos recursos humanos, não há implicação na ideia da concepção de conhecimento “que divide a população entre os que sabem e os que não sabem, considerada por Neidson Rodrigues (1983) como ‘espinha dorsal do autoritarismo’, afirmação que, ao meu ver, deve ser relativizada para que não se caia no extremo de imaginar que não há necessidade de uma competência específica e diferenciada [...] para um bom exercício de suas funções” (MENDONÇA, 2000, p. 136).

tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social (Grifo do autor).

Neste contexto, de opor-se à manipulação, exploração e submissão do sujeito aos ditames empresariais – que diz respeito basicamente à questão da neutralidade política e da supremacia da técnica – na maneira de se administrar o sistema, a escola, é importante perceber que, como defende o autor, não se deve desprezar todo esse conhecimento, ou seja, podem-se usar essas ferramentas neoliberais, em alguns momentos, como instrumento e nunca como concepção. Desta maneira, não é estar fora dos processos descentralizadores em educação, mas dentro e, a partir deles, provocar ações que se comprometam com a construção de realidades mais democráticas<sup>9</sup> e inclusivas dos sujeitos nos processos educacionais e cidadãos. Lück (2000, p. 24) aponta que:

A prática da autonomia [que se faz democrática] demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor, que é a educação de qualidade para os alunos. [...] E as escolas e os sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social.

Essa luta pela construção de realidades mais democráticas, inclusive, não é nova dentro da educação brasileira. Nos anos 30, propostas de descentralização da educação – mesmo dentro de uma visão de liberalismo – foram construídas, apontando “a escola como microcosmo da sociedade, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição” (CUNHA, 1997, p. 11). E, ainda, segundo Teixeira (1997, p. 230): “só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. Nesse sentido, Anísio defendia que a educação é um direito de todos e não apenas um privilégio de alguns. Azanha (1991, p. 2) coloca que:

---

<sup>9</sup> A gestão democrática é vista neste trabalho em sua perspectiva ampla, assim como a defende Mendonça (2000, p. 96): “conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos.” Assim, como estamos falando de uma gestão democrática, deverá haver em todos esses procedimentos a participação dos sujeitos da comunidade educacional nas tomadas de decisão, a partir de diversos mecanismos: conselhos, fóruns, reuniões etc..

Para A. Teixeira, a municipalização do ensino primário ofereceria vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica. Quanto à primeira, as razões são óbvias. Quanto à segunda, as vantagens adviriam do fato do professor ser um elemento local ou pelo menos aí integrado e não mais um cônsul representante de um poder externo. Quanto à terceira, residiria principalmente na possibilidade do currículo escolar refletir a cultura local.

Dentre várias de suas ideias, Teixeira defendia que a reordenação das responsabilidades municipal, estadual e federal contribuiria para a melhoria do ensino público no Brasil. Hoje, percebe-se que uma política pública de descentralização está ligada à complexidade dos jogos político-econômicos internacional, nacional e local, nos quais se apresentam cotidianamente com características neoliberais, clientelistas e patrimonialistas.

Dessa maneira, temos no contexto brasileiro e, principalmente, nos contextos regionais e locais, uma junção entre as ideias neoliberais e burocráticas e os ordenamentos patrimonialistas, que marcam de maneira decisiva as posturas e atitudes no momento de se administrar o município e, em especial, o sistema de ensino. Caracteriza-se, assim, um processo de administração municipal e gestão educacional baseado no que podemos denominar de dominação patrimonial burocrática. Esse tipo de dominação se baseia na tradição da obediência à autoridade em que “o quadro administrativo não é composto de funcionários mas de servidores pessoais, de maneira que a fidelidade do servidor ao senhor é pessoal e decisiva” (MENDONÇA, 2000, p. 45). Ou seja:

Na estrutura patrimonial do Estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de respeito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais<sup>10</sup> (id., ib., p. 51).

Este cenário – de um Estado<sup>11</sup> marcado fortemente pelas questões patrimonialistas – é importantíssimo para a compreensão e interpretação das configurações atuais pelas quais

---

<sup>10</sup> “O estamento, conceituado na sociologia weberiana como grupo depositário de certa honra ou prestígio social” [...] são ‘membros [do governo que] pensam e agem conscientes de pertencer a um mesmo grupo, a um círculo elevado, qualificado para o exercício do poder’ (Faoro, 1997:46). [...]. Assim, “o estamento como forma de organização do quadro administrativo colabora, ainda, para aprofundar o fenômeno da separação entre o Estado e a sociedade [...] ao estabelecer um governo onde poucos dirigem muitos” (MENDONÇA, 2000, p. 57).

<sup>11</sup> “O Estado cumpre um papel fundamental na produção de subjetividade capitalística. [...] O Estado é esse conjunto de ramificações, essa espécie de rizoma de instituições que denominamos ‘equipamentos coletivos’.



passam a organização da educação no Brasil e, obviamente, para o entendimento das dificuldades existentes na implantação dos mecanismos que tentam implementar e trabalhar com os processos de gestão democrática no sistema educacional.

No entanto, apesar desse contexto, é preciso perceber, também, que esse processo de descentralização<sup>12</sup> é consequência de lutas reivindicatórias travadas no seio da sociedade brasileira ao longo de sua história, através de vários sujeitos e instituições que defendem e intencionam a emancipação dos seres humanos, individual e coletivamente, na perspectiva de se construir espaços vivenciais mais dignos, justos, promotores da cidadania<sup>13</sup> e de processos de singularização da subjetividade, que, na concepção de Guatarri e Rolnik (1996, p. 16-17) são:

[...] uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos.

Guatarri & Rolnik (1996, p. 16) lançam mão da ideia de que – para combater a máquina de produção de subjetividade social capitalística – “é possível desenvolver modos de subjetivação singulares” que eles chamam de “processos de singularização”. Guatarri (1997, p. 9) ratifica ainda a condição de que

[...] se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande

---

[...] O que acontece é que essa função de subjetivação capitalística, esses equipamentos de Estado que se instauram no conjunto do campo social, se fazem em proveito das novas castas burocráticas, das novas elites que não têm a menor intenção de se despojar de seu poder” (GUATARRI; ROLNIK, id., p. 147).

<sup>12</sup> É importante deixar claro que nem todo processo de descentralização é democrático. Temos, a título de exemplo, a proposta de descentralização da educação ocorrida em plena ditadura militar. Assim, “efetivamente, da mesma forma que pode haver autoritarismo num sistema descentralizado pode haver democracia e participação num sistema centralizado” (SANDER, 1988, p. 63). O termo descentralização, dessa maneira, não é sinônimo, portanto, de democracia. Porém, “a ausência de um caráter intrinsecamente democrático da descentralização não exclui, no entanto, a sua utilização como mecanismo de democratização (MENDONÇA, 2000, p. 330).

<sup>13</sup> Na concepção de Coutinho (2000, p. 50), cidadania é a “capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado”.

escala mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo.

Para isso, no que se refere ao ambiente escola, são fundamentais processos de “se pôr a ser”<sup>14</sup> em que hajam práticas efetivas que levem à democratização escolar<sup>15</sup>. Para Lück (2000, p. 25):

Não se constrói a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares, entre estes e a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito de que tipo de educação a escola deve promover e de como todos, em conjunto, vão agir para realizá-la. Não se trata, portanto, de *repartir responsabilidades, mas de desdobrá-las, ampliando-as e compartilhando-as* (Grifos meus).

Ao serem ampliadas e compartilhadas as responsabilidades, cria-se, nesse processo, a necessidade, de cada sujeito – e coletivamente – responder por suas ações, realizar compromissos e se comprometer com eles, além, é claro, de prestar contas, pois a gestão democrática deve se manifestar nas relações de interdependência e transparência/ética, mediada sempre pelas atitudes críticas e reflexivas sobre os resultados alcançados. Essa (re)união de sujeitos – “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 31) – pode provocar novas subjetividades sociais, produzindo, assim, novos agenciamentos coletivos de enunciação. É dessa forma que os processos de singularização referenciados – que intencionam mudanças nos contextos atuais e de resistência à subjetivação capitalística apenas – não podem ser vistos – apesar do termo singularização – como algo individual, mas da perspectiva do “agenciamento coletivo” dessas subjetividades. Importante ressaltar que a produção de subjetividade implica em questões micro/interiores (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor etc.) e macro/exteriores (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, de mídia etc.) (GUATARRI; ROLNIK, 1996). E, ainda:

A função da autonomia não é a de um simples grau de tolerância para adoçar o centralismo com uma pitada de autonomia. A função da autonomia é aquela que permitirá captar todos os impulsos de desejo, todas as

---

<sup>14</sup> São “certos subconjuntos expressivos que romperam com seus encaixes totalizantes e se puseram a trabalhar por conta própria e a subjugar seus conjuntos referenciais para se manifestar a título de indícios existenciais, de linha de fuga processual” (GUATARRI, 1997, p. 28).

<sup>15</sup> O que Silva (2006, p. 24), referendada em Gramsci, chama de democratização escolar é “a universalização do acesso e a promoção de uma educação que faculte aos sujeitos das práticas educativas o desenvolvimento para serem capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige”.

inteligências, não para fazê-las convergir num mesmo ponto central arborescente, mas para dispô-las num imenso rizoma, que atravessará todas as problemáticas sociais, tanto a nível local, regional, quanto a nível nacional e internacional. [...] E isso não só em grandes proclamações abstratas, mas numa prática imediata e concreta (id., ib., p. 177).

Percebe-se, desta maneira, toda a importância do posicionamento e da tomada de decisões – frente ao ser e estar no mundo atual – do sistema de ensino, da escola, dos profissionais que atuam nesses espaços. Assim, diante das configurações estruturais que se apresentam nos contextos nacional, regional e local (neoliberalismo, patrimonialismo),

Eles [sistema de ensino, escola, profissionais da educação] se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar (id., ib., p. 29).

Em termos legais, a gestão democrática da educação foi exarada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, VI, em que referencia a esse tipo de gestão, apenas para o ensino público, na forma da lei e, oito anos depois, na Lei nº 9.394/96, artigo 3º, VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a), após intensos debates e lutas entre as entidades representativas da educação<sup>16</sup> no país, especialmente aquelas que se incorporaram ao Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, bem como alguns políticos progressistas – que propunham a aprovação do projeto originado na Câmara Federal – e os setores conservadores do Congresso Nacional – que defendiam a aprovação do projeto substitutivo<sup>17</sup> apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, através de uma manobra regimental<sup>18</sup>,

---

<sup>16</sup> ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CPB (Confederação dos Professores do Brasil), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), UNE (União Nacional dos Estudantes), FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais).

<sup>17</sup> De acordo com Saviani (1997, p. 120), “diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda a sociedade, não necessitando mais sequer consultá-la”.

o qual contemplava, também, os interesses dos empresários do ensino, dos privatistas. O projeto originado na Câmara defendia “princípios de democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino com participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade” (TAVARES, *apud* MENDONÇA, 2000, p. 104).

Ainda em relação à gestão democrática, a LDBEN, aprovada em 1996, a ela faz referência no artigo 14, quando determina que:

Os sistemas de ensino definirão suas normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996a).

Traz referências, também, no Art. 56 (gestão democrática do ensino superior público), 9º (elaboração do PNE – Plano Nacional de Educação – em colaboração com os outros entes federativos), no Art. 12 (ao propor a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola = autonomia), no Art. 15 (ao assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas) e no Art. 75, § 3º (transferência direta da União de recursos para as instituições escolares), que, nesta sistemática, coloca a criação da UEx – Unidade Executora/Caixa Escolar – como condicionante para a escola receber tais recursos.

Ainda referenciando o contexto da contemporaneidade, bem como a complexidade do ato educacional, é preciso dizer que, obviamente, a gestão educacional, também, ganhou complexidade e um dos critérios ou uma das qualidades para o sujeito desenvolver esse processo de educação, na qualidade de gestor, é a liderança, para pôr em prática projetos políticos e pedagógicos coletivos, ou seja, mediação frente às comunidades local e escolar, promovendo um trabalho de forma democrática e participativa, pois:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação [...]. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante a reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 1996, p. 37).

---

<sup>18</sup> O governo, contrário à aprovação do projeto da Câmara, solicita o “retorno do substitutivo Cid Saboya à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, com relatoria assumida pelo próprio Darcy Ribeiro que, alegando uma série de inconstitucionalidades, apresentou substitutivo próprio que terminou sendo aprovado pela comissão” (MENDONÇA, 2000, p. 112).

A gestão compartilhada e participativa, isto é, democrática e autônoma, se faz com a participação de todos os segmentos do processo educacional, “num trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto” (LÜCK, 2000, p. 27). Baseando-se em tal fundamento, é desta forma que “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que sabemos que é produzida por nós” (KOSIK, 1995, p. 18). Ratifica-se, assim, a ideia de que:

A questão, portanto, não é se devemos ou não nos organizar, e sim se estamos ou não reproduzindo os modos de subjetividade dominante, e isso em qualquer uma de nossas ações cotidianas, inclusive de militância nas organizações. É nesses termos que se coloca a “função da autonomia”. Ela se expressa num nível micropolítico, que não tem nada a ver nem com anarquia, nem com centralismo democrático. A micropolítica tem a ver sim com a possibilidade de os agenciamentos sociais levarem em consideração as produções de subjetividade no capitalismo, problemáticas essas, geralmente deixadas de lado no movimento militante (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 176).

A gestão democrática no sistema de ensino pode ser uma possibilidade de construção de outros caminhos que valorizam a condição humana, a justiça, a dignidade do ser, a solidariedade, bem como de vivências mais coletivas, na medida em que traz para esse espaço processos de discussões e tomadas de decisões por todos os sujeitos da comunidade escolar: alunos, pais, professores, funcionários, dirigentes escolares. Desta maneira, para o sistema, gestão democrática significa dizer que:

[...] se transfere para [esses sujeitos] a responsabilidade de importantes decisões educativas, que se delega à comunidade escolar a responsabilidade de conduzir, em conjunto com o governo e com outros setores da sociedade, os destinos da educação (MACHADO, 2000, p. 3),

obviamente, sempre observando as questões levantadas por Guatarri e Rolnik (1996): “estamos ou não reproduzindo os modos de subjetividade dominante”?; esses agenciamentos sociais estão levando em consideração “as produções de subjetividade no capitalismo”?

Ainda pensando nessa delegação de responsabilidade à comunidade escolar para conduzir, juntamente com governo e outros setores da sociedade, “os destinos da educação”, percebe-se, em termos legais (Constituição de 1988 e LDBEN de 1996), que essa transferência – em termos de decisões educativas – ficou mais no nível da democracia

representativa<sup>19</sup> do que participativa<sup>20</sup> visto que – nas determinações dessas leis – foi exarado o princípio da representatividade, através de Conselhos, o que não deixa, entretanto, de ser uma forma de participação, sendo, assim, uma maneira de mobilização e organização. De acordo com Mendes (2006, p. 171) – fundamentada em Gramsci – “as forças populares [podem] desenvolver-se no interior da democracia burguesa por meio da mobilização e da organização política”. É importante ressaltar, também, que – como nos diz Cury (2002, p. 5):

O contraponto é, em primeiro lugar, nossa forte tradição de ‘estadania’, e fraca tradição no que se refere à presença e instituição de conselhos de controle da cidadania. Isso restringe essa promessa, pois nem em todos os municípios eles se implantaram e, muitas vezes, onde se constituíram, o que deveria ser transparente e de domínio público acaba se tornando mais um espaço a ser coberto pelo mandonismo e pela troca de favores. Ou seja, um instrumental público que se vê privatizado pelos interesses avessos à transparência do poder.

As possibilidades de construção de cidadania bem como as de se transformarem em mais um espaço de controle das elites estão presentes em todos os formatos de Conselhos, desde os que fazem parte do sistema de educação – conselhos coparticipantes –, bem como os conselhos da escola. Assim, ao mesmo tempo em que podem aproximar os sujeitos da comunidade e os gestores educacionais, podem, também, servir de local para práticas de desenvolvimento do clientelismo, do patrimonialismo.

Na concepção de Anísio Teixeira, a descentralização – com a implantação de conselhos – seria uma possível solução para se resolver os problemas educacionais brasileiros. Em seu livro “Educação é um direito”, em que trata, também, sobre o “sistema democrático de educação para o Brasil”, faz algumas indicações a respeito da administração da educação através de conselhos. No que diz respeito a esse processo, vejamos o que defendia no capítulo 5 desta obra:

---

<sup>19</sup> Bobbio (2005, p. 33) referencia que este tipo de democracia é “aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir.”

<sup>20</sup> “Hoje, a reação democrática diante dos neoliberais consiste em exigir a extensão do direito de participar na tomada das decisões coletivas para lugares diversos daqueles em que se tomam as decisões políticas, consiste em procurar conquistar novos espaços para participação popular e, portanto, em prover a passagem – para usar a descrição das várias etapas do processo de democratização feita por Macpherson – da fase da democracia de equilíbrio para a fase da democracia de participação” (BOBBIO, 2005, p. 96). Informa, ainda, em nota de rodapé nº 71 (p. 96) que “as quatro fases do desenvolvimento da democracia são a democracia protetora, a democracia de desenvolvimento, a democracia de equilíbrio e, por fim (ainda não realizada), a democracia participativa.”

[...]

10. Por esse plano, os serviços de educação constituiriam serviços autônomos, de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios, superintendidos por Conselhos representativos da sociedade e de composição leiga.

11. Os recursos mínimos, previstos na Constituição, para tais serviços, passariam a ser considerados Fundos de Educação a serem administrados pelos Conselhos.

12. Os Conselhos nomeariam as autoridades executivas dos serviços educacionais, o magistério e todo o pessoal, constituindo-se, assim, em verdadeiras autarquias.

13. As escolas seriam um empreendimento comum, financiadas pelas três ordens dos poderes públicos, organizadas e orientadas pelos Conselhos Estaduais e administradas pelos Conselhos locais (TEIXEIRA, 1996, p. 100).

Assim, os conselhos locais são um dos mecanismos que podem promover a autonomia e a gestão democrática nos sistemas de ensino. Além dos conselhos, podem-se incrementar processos participativos através das eleições diretas para diretores (que, durante muito tempo, foram confundidas como sinônimo exclusivo de gestão democrática e a polarização neste processo reduziu, erroneamente, a esta questão o conceito de democracia na escola), bem como pelas questões pedagógicas relacionadas a currículo e ao projeto político-pedagógico municipal, além de situações relacionadas à carreira do professor, principalmente no que se refere à construção do estatuto dos profissionais da educação, juntamente com seu plano de carreira e, ainda, no que diz respeito à elaboração do PME - Plano Municipal de Educação. No concernente às escolas, tais mecanismos democráticos tem a ver com a construção coletiva de seus projetos, de suas implementações curriculares, isto é, suas maneiras de estar promovendo, juntamente com a comunidade local, conselho escolar e grêmios estudantis, o seu próprio projeto educacional, que é, inerentemente, político. Essas ações podem se desenvolver em maior ou menor escala a depender dos graus de autonomia administrativa, financeira e pedagógica apresentados pela escola. Tais possibilidades se transformam naquilo que podemos chamar de práticas democráticas e autônomas no desenvolvimento de um sistema educacional.

Ainda, é importante perceber o fato de que “[...] o projeto de autonomia [...] só pode ser construído uma vez que se considere a reorganização de setores da hierarquia dos sistemas (MENDONÇA, 2000, p. 379) e que, por isso, construir caminhos democráticos no seio de um sistema de ensino – de certa forma – dependerá da maneira como se estrutura, se organiza esse sistema naquilo que se refere a suas políticas públicas educacionais e também da maneira

como os sujeitos implicados nesses ambientes se comprometem e se responsabilizam por tais atos, isto é, quais agenciamentos coletivos esses sujeitos, dentro de suas possibilidades, conseguem pôr em prática, produzindo, dessa maneira, processos de subjetivação sociais a partir de processos de subjetivação singulares.

### 1.3 OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Um sistema é composto por um conjunto de elementos que se inter-relacionam com uma interdependência entre si. Nesses elementos interconectados, formando um todo organizado, cada setor tem uma função e cada sujeito tem uma responsabilidade a desenvolver. De acordo com Gadotti (2000, p. 165):

Duas teorias disputam a forma de organização dos sistemas educacionais. Uma chamada de sistemismo, que procura acentuar os aspectos estáticos do sistema, e outra, mais dialética, que procura mostrar as possibilidades de um sistema “aberto” às mudanças, ou seja, um sistema dinâmico.

A ideia sistêmica está bastante relacionada à teoria funcionalista: cada um dos integrantes do sistema (instituições, indivíduos) é uma peça fundamental que desempenha um determinado papel, visando a contribuir para a estabilidade e a ordem social vigente, provocando, dessa forma, a manutenção – pela educação – dos modelos culturais elitistas, através da adaptação e da integração dos indivíduos a esse sistema. Já a ideia mais dialética está em consonância com a possibilidade de construção de espaços em que processos de subjetivação singulares possam emergir. Mühl e Esquinsani (2004, p. 9) retratam que um aspecto importante do diálogo é a “sua relação com a ação humana, com a práxis social e política. O diálogo é, essencialmente, uma ação, pois, ao dialogar, os seres humanos [...] produzem efeitos práticos no mundo pelas falas; os homens agem pelo diálogo.” Nessa perspectiva, não apenas os consensos, mas dissensos e conflitos são valorizados, porque podem promover levantamento e discussão de problemáticas, provocando, pelo diálogo, possíveis encaminhamentos. Assim, é dependendo dessa escolha para sua organização e, conseqüentemente, das ações práticas desenvolvidas que teremos possibilidades de um sistema que defende e ratifica o autoritarismo, disfarçado muitas vezes de democracia representativa ou um outro que defende e ratifica a participação. Temos, dessa maneira, sistemas fechados – ênfase na adaptação, na ordem e no controle, camuflando as contradições



e os conflitos –, ou abertos – as problemáticas são discutidas e se busca superá-las coletivamente, num processo de ampliação e compartilhamento das responsabilidades.

Ao se pensar na atual conjuntura das ideias neoliberais de mercado – em sua quase total inserção nos mais diversos contextos mundiais, nacionais, regionais e locais – e, principalmente, na sua influência sobre as políticas públicas educacionais, pode-se dizer que:

O Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. É necessário que a educação, a capacitação e a investigação avancem em direção a um enfoque sistêmico. [...] O enfoque sistêmico, assim como a administração eficiente e a tecnologia educacional, está na base do movimento pela qualidade total (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 103).

Por outro lado, os sistemas que se abrem para as contradições, os conflitos, os dissensos, que se utilizam do diálogo e dos espaços – inclusive institucionais – para identificar problemáticas e possíveis soluções, desenvolvem atitudes e ações que se configuram em espaços cidadãos, a partir da implantação da gestão democrática que, necessariamente, implica em reorganização das estruturas de poder dentro dos sistemas escolares e não apenas propô-la por forças de determinação da lei que a cria. Entre os mecanismos que podem possibilitar a consecução da gestão democrática, temos, por exemplo: eleição direta para dirigentes escolares; implantação e funcionamento de conselhos escolares que – a partir das decisões colegiadas – podem construir coletivamente tanto o projeto pedagógico da escola quanto o regimento escolar; repasse de recursos financeiros oriundos do MEC e também do município, além do funcionamento efetivo dos conselhos coparticipantes e de controle social da educação. Estes mecanismos, dependendo da maneira como são postos em prática, podem constituir-se em espaços de construção de processos singulares de subjetivação, promovendo, desta maneira, processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira que, necessariamente, mexem com as estruturas de organização dos sistemas de ensino, com as relações de poder travadas nestes contextos, por serem constituídos basicamente por um processo sistêmico de organização, aliados, também, às posturas patrimonialistas.

De certa maneira, é a filosofia de educação adotada, juntamente com as práticas cotidianas dos sujeitos relacionadas a essa filosofia, que fará engendrar no sistema de ensino a manutenção de uma ordem capitalista constituída e instituída ou a construção de novos territórios existenciais – de posição antagônica à ordem vigente – e que estão se constituindo,

mas que, ainda, não estão instituídos da maneira necessária. Segundo Guatarri (1997), esses novos territórios são lugares específicos, que possuem identidade com o sujeito, ou seja, lugares construídos. Nesse caso, há que se desterritorializar a sala de aula, a escola, a comunidade, o sistema de ensino da maneira que estão para criar novos lugares, novas posturas, novas maneiras de compreender e interpretar o mundo que, na discussão em pauta, requer necessariamente solidariedade, coletividade, participação, compartilhamento de ações/decisões, isto é, práticas autônomas e democráticas.

Desta forma, as posturas a serem adotadas, os caminhos que se desejam trilhar, os objetivos a serem alcançados dependem de onde se quer chegar, ou seja, daquilo que se pretende construir. Em outras palavras, dependem do projeto de sociedade que os sujeitos acreditam, defendem e desenvolvem. Assim, é o projeto histórico colocado em prática, a partir das subjetividades singulares e dos agenciamentos coletivos, que define as construções na sociedade. Portanto, é possível participar de um projeto histórico de sistema de ensino que mantém a ordem dominante neoliberal ou se participar de projetos históricos que apresentam possibilidades de mudanças, de transformações do atual contexto. Freitas (1987, p. 123), elucida que:

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos.

Assim diz que “existem vários projetos para ‘mudar’ a sociedade capitalista. Vão desde projetos de aperfeiçoamento do sistema até projetos de contestação do sistema [...]” (id., ib., p. 125-126).

Nesta perspectiva, a definição dos fins a serem alcançados na e pela educação é de fundamental importância, tornando-se, dessa maneira, a questão principal para o desenvolvimento do processo educacional, pois deles, obviamente, dependem a definição de outras questões, como por exemplo, método, currículo, valorização do profissional, condições de trabalho, gestão etc. Por isso, na atualidade, a necessidade de se compreender e interpretar como os sistemas de ensino estão definindo seus objetivos, suas metas, isto é, suas políticas públicas, e como são/estão suas organizações/estruturas de poder e os mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de tais políticas, que, em sua grande maioria, no nossos

contexto contemporâneo, são orientadas e definidas por agências internacionais de financiamento. “As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica. [...] A sua análise só pode se dar com base na compreensão do projeto social do Estado que as determina e as abriga” (MAUÉS, 2003, p. 10).

O sujeito se constrói como sujeito de um determinado tipo, isto é, constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os determinam como tal (FOUCAULT, 2008). Sendo assim, nestes momentos de construção, de focar objetivos, de direcionar ações, de definir situações e posturas para o sistema educacional, para as escolas, é fundamental o uso da autonomia – enquanto característica de percepção e interpretação de contextos – a fim de que, nos referidos locais, não sejam implantadas intenções apenas neoliberais, de cima para baixo, desconsiderando local, situação, cultura, além de vontades, desejos, intenções e possibilidades de transformação, de autonomia, de auto-organização. Isso porque, embora se saiba que somos governados por mecanismos sutis de poder<sup>21</sup> – como os analisados por Foucault – somos, também, governados por mecanismos, não tão sutis, baseados nas relações de poder econômico e cultural.

Implantar uma gestão democrática implica em incrementar nos sistemas de ensino a autonomia, que, na visão de Mendonça (2000, p. 396-397), é:

A capacidade de elaborar e executar com independência e efetivo apoio infra-estrutural do Estado um projeto pedagógico próprio [...]. [Assim, essa possibilidade seria] um dos melhores indicadores da autonomia da escola e da democratização do sistema pois indica, ao mesmo tempo, a faculdade de a escola governar-se por si mesma e a habilidade político-administrativa do sistema de reorganizar-se para concentrar energias no atendimento das necessidades da escola.

Ao se buscar a autonomia da/na escola, pode-se, assim, para se pensar em possibilidades de construção de subjetividades singulares, chegar aos alunos, o que significa, também, reorganizar – nestes espaços – as estruturas de sua organização, as relações de poder.

---

<sup>21</sup> “O filósofo não acreditava que a dominação e o poder sejam originários de uma única fonte – como o Estado ou as classes dominantes –, mas que são exercidos em várias direções, cotidianamente, em escala múltipla (um de seus livros se intitula *Microfísica do Poder*). Esse exercício também não era necessariamente opressor, podendo estar a serviço, por exemplo, da criação. Foucault via na dinâmica entre diversas instituições e idéias uma teia complexa, em que não se pode falar do conhecimento como causa ou efeito de outros fenômenos. Para dar conta dessa complexidade, o pensador criou o conceito de poder-conhecimento. Segundo ele, não há relação de poder que não seja acompanhada da criação de saber e vice-versa. ‘Com base nesse entendimento, podemos agir produtivamente contra aquilo que não queremos ser e ensaiar novas maneiras de organizar o mundo em que vivemos’, explica Veiga-Neto”. E, ainda: “por deslocar a noção de poder para uma dimensão múltipla e localizada, Foucault favoreceu um princípio político caro aos partidos alternativos do fim do século 20: o de que não é preciso revoluções para modificar a realidade, porque isso é possível de forma gradual no âmbito cotidiano” (FERRARI, 2004, p. 2).

Em termos históricos, a auto-organização foi um princípio utilizado pelo professor e militante russo Pistrak<sup>22</sup>, que defendeu e implantou, nos anos pós-revolução da Rússia, a Escola do Trabalho<sup>23</sup>, a partir da sua experiência na Escola Lepechinsky. Caldart (*apud* BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 25-26) ratifica:

Pistrak defendia que esta era uma grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar. Por auto-organização Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.

Desta maneira, é perceptível que a autonomia de crianças e jovens dentro e fora da escola ganha mais possibilidades a partir de situações práticas vivenciadas, provocadas, intencionadas, planejadas pela escola, pelo sistema escolar, objetivando alcançar esta determinada finalidade. É perceptível, ainda, que a escola, integrante de um sistema, “sempre esteve a serviço de seu tempo, de um determinado regime social, especialmente das classes dominantes de cada época” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 31), como é perceptível, da mesma forma, que essa mesma escola – integrante de um sistema – pode, também, constituir-se em espaços de possibilidades de “re-existência”, de lutas, de conquistas, de novas maneiras de se fazer presente no mundo.

É, na realidade, a forma de administrar o sistema, a escola – que na visão de Paro (2008a, p. 18), em seu sentido geral, é a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” – juntamente com ações coletivas, autônomas, democráticas, intencionando posturas humanizantes, conseqüentemente cidadãs, que se apresenta como uma possibilidade de a escola cumprir com sua função social voltada para a inserção dos sujeitos nos seus diversos espaços de convivência, promovendo desta maneira a apropriação da(s)

---

<sup>22</sup> “A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRATENBERG, 1981, p. 8-9).

<sup>23</sup> “Pistrak considerava como fundamentais, para a sustentação da escola do trabalho, dois princípios, a saber: ‘as relações com a realidade atual’ e a ‘auto-organização dos alunos’ (PISTRAK, 2005, p. 32)” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 33).

cultura(s)<sup>24</sup>, isto é, a construção de homens e mulheres humano-históricos. Assim, “o que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito (PARO, 2008b, p. 23). Assim, a escola, ao se constituir de sujeitos autônomos e participantes (pais, alunos, direção, funcionários e professores), intervindo nas mais diversas realidades, atingiria os seus objetivos sociais, portanto, políticos. É nesse sentido que, desde os primórdios dos tempos,

[...] os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns (id., 2008a, p. 22).

Desta forma, referenciando Pistrak, é preciso definir as intencionalidades, os fins a serem alcançados, em coletividade: na contemporaneidade, em nossa realidade devidamente contextualizada, em que tipo de ser humano devemos nos constituir? Pistrak (apud BOLEIZ JÚNIOR, p. 36) diz que:

A criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades.

Da mesma forma, os sistemas de ensino, bem como suas escolas, ao requererem para si uma autonomia, estarão se comprometendo com posturas essencialmente democráticas, compartilhando obrigações e responsabilidades, decidindo e administrando coletivamente, na medida em que perceberão o contexto e definirão ações a partir dos sujeitos participantes desse coletivo, numa perspectiva de administração colegiada, o que ajudará bastante na

---

<sup>24</sup> De acordo com Paro (2008b , p. 23), “em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. [...] E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade.” Ratifica ainda que uma concepção tradicional de educação trabalha somente com a questão de informações e conhecimentos. Percebe-se, dessa maneira, que, no momento atual, no que se refere a políticas públicas curriculares, principalmente no que diz respeito aos parâmetros curriculares nacionais e diretrizes para os cursos de graduação (especialmente as licenciaturas), que há um voltar-se apenas para a construção de competências e habilidades / informações e conhecimentos, ou seja, uso de racionalidade técnica (saber-fazer, o como fazer), com vistas à produção, eficiência e eficácia, relegando-se o aspecto político (o porquê-fazer, a apropriação da cultura, a integralidade do humano), apesar de, em seu discurso neoliberal de mercado (como forma de manipulação e, consequentemente, domínio do poder), defender a igualdade, a qualidade, a democracia, o direito de todos.

construção dos planos de vida, de trabalho da escola e, conseqüentemente, dos sujeitos partícipes desse processo.

Se o capital pôde e pode, através de suas ações, construir uma cultura de massa que preconiza o desenvolvimento das ideias mercadológicas, é possível se pensar sim – apesar de todos os obstáculos encontrados nos mais diversos contextos – em construções subjetivas singulares que traduzam ideais opostos à cultura puramente capitalística ou puramente patrimonialista ou, ainda, com características dessas duas culturas, e a escola é uma possibilidade de micropolitizar sujeitos – não para serem manipulados, mas para compreender, interpretar e agir sobre o mundo, de maneira a contribuir na diminuição sempre das variadas formas de exclusão do ser humano de espaços que lhes são pertencentes por direito.

Esses espaços podem começar a se territorializar a partir da introdução da gestão democrática nesses micros territórios dos sistemas de ensino, tendo como possibilidades a consecução de um dos principais objetivos desse tipo de gestão – a autonomia –, com recursos mantenedores para a instituição escolar e descentralização das tomadas de decisões dos órgãos centrais da educação para as escolas. Mendonça (2000, p. 357) alerta, dessa forma, que:

[...] a descentralização não pode ser tomada isoladamente como um procedimento capaz de promover, sozinho, a democratização da gestão, até porque as políticas vigentes estão a demonstrar que os programas de descentralização adotados têm se restringido a desconcentrar ações sem promover, necessariamente, o incremento da participação dos responsáveis pela sua execução nas etapas de concepção e planejamento. É necessário, portanto, que a concepção e a implementação de procedimentos de descentralização sejam acompanhadas de medidas como a reestruturação da lógica de poder no interior das unidades escolares e dos sistemas de ensino, a decisão colegiada, o incremento da participação, entre outras para que não se constituam como uma falsa conquista.

Ou seja, descentralizar não é apenas uma questão de municipalizar a educação, deixando-a a cargo da administração local para executar as propostas e programas advindos do MEC (desconcentração) ou, quando nos referimos ao município, não é apenas repassar as responsabilidades de execução para as comunidades escolar e local de propostas e projetos advindos da Secretaria Municipal de Educação. Os que pensam dessa maneira acabam por perceber a descentralização da educação sob um ângulo meramente formal. A descentralização (transferência de responsabilidade e execução de ações) necessita, obviamente, de outros mecanismos democráticos que tenham por intenção promover um certo

grau de autonomia nesses espaços. Não é o fato de propor a descentralização de processos que, por analogia, se pode afirmar que tal atitude é democrática, promotora, principalmente, de atitudes participativas, de alterações nas estruturas de poder e de tomadas de decisões coletivas; são as intenções dessa descentralização e os meios colocados nesses processos para se chegar à consecução de tais objetivos que a ligam ou não às práticas democratizantes, que têm como meta fundamental a ser alcançada a construção da autonomia. Descentralizar, numa perspectiva mais profunda e de construção da autonomia, envolve democratizar a gestão, o que nos leva a pensar em modificações nos modos de agir dos sujeitos nesses contextos patrimonialistas no que diz respeito ao exercício do poder, tanto no sistema quanto no cotidiano da escola, e essas alterações podem se dar a partir do incremento da participação de todos os sujeitos nas tomadas de decisões, que se faz, por exemplo, com eleições para dirigentes escolares, decisão colegiada, construção coletiva do regimento escolar e do projeto pedagógico, que intencionam certos graus de autonomies pedagógica e administrativa, e com medidas administrativas de repasses de recursos, que possibilitam maior autonomia financeira, não dependendo exclusivamente de ações diretas dos órgãos centrais (MEC e Secretaria) para planejar, executar e avaliar seu projeto político-pedagógico. Paro (2008b, p. 61) esclarece que:

É bem verdade que a escola não tem o poder de determinar o tipo de sociedade em que vivemos por meio da formação de seus alunos. Todavia, nem por isso podemos menosprezar a importância da apropriação de valores e hábitos que favoreçam condutas democráticas por parte dos cidadãos.

E, ainda, ratifica:

[...] não basta, como tem usualmente acontecido, lutar pelo atendimento dos direitos e interesses (legítimos) de cada um dos vários setores da escola (professores, funcionários não-docentes, corpo discente, pais e comunidade em geral), embora isso também deva estar em pauta. É preciso que o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, pois o fim de uma escola democrática é precisamente a formação de personalidades humano-históricas em seus alunos (id., ib., p. 67).

Sendo assim, as práticas democráticas – que apresentam possibilidades e intenções do constructo de certo grau de autonomia, já que, como dizia Marx, em o capital, nascemos livres, mas estamos presos por todos os lados – devem estar presentes no sistema de ensino, chegando à escola e, principalmente, aos alunos, como possibilidades de novas singularidades

e novos agenciamentos coletivos (nos e com os sujeitos) de lutas nos mais diversos micros espaços no que se refere ao atendimento dos direitos e interesses dos cidadãos, incluindo-os em seus contextos, ao desenvolverem atividades humano-sociais que possam promover, democraticamente, o convívio entre as pessoas (a intersubjetividade) e provocando, dessa forma, compreensões e interpretações com e sobre o mundo vivido com perspectivas humano-históricas, isto é, o ser-e-estar-no-mundo-com.

Essas reflexões gerais sobre o mundo contemporâneo, envolvendo as questões neoliberais e patrimoniais, bem como a discussão sobre o processo educacional nestes contextos e as possibilidades de implantação de uma gestão democrática e seus benefícios nos sistemas de ensino serviram de base teórico-relacional para que as compreensões e interpretações sobre um contexto específico pudessem ser realizadas.



## 2 O CONTEXTO DA PESQUISA: O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA

*Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública [...] que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. [...] Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola [do sistema] (PARO, 2008c, p. 9).*

Estudar um contexto é tentar percebê-lo em suas várias referências, compreendendo aspectos interligados às questões socioculturais, econômico-educacionais e ético-políticas. Ter escolhido o Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA como contexto a ser pesquisado, no que se refere à sua autonomia e gestão democrática, é – de certa forma – compreender e interpretar as consequências/resultados de um período da educação local que teve como marco a implantação do Projeto Político-Pedagógico Municipal: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, sob orientação da professora Lorita Maria de Oliveira, da Universidade de Passo Fundo/RS - UPF e coordenadora do Centro Regional de Educação - CRE<sup>25</sup>, implantado no município em 1998 e que traz, entre seus princípios, intenções de constructos democráticos, com a participação da comunidade local e escolar. É nesse sentido que a equipe de implantação e implementação do projeto opta, também, pelo termo político – além do pedagógico, apesar de o político estar nele incluído – para caracterizar um projeto de sociedade, de intervenção junto à realidade local e não somente no âmbito escolar.

---

<sup>25</sup> “O CRE é um órgão que programa e executa as ações de extensão da Faculdade de Educação da UPF na área de formação continuada de educadores da educação básica, articuladas com outras unidades da UPF, com órgãos governamentais e não-governamentais e, especialmente, com os sistemas municipais e estaduais de ensino. Segundo Bernardi (1995, p. 66), o principal desafio colocado ao CRE ‘é o de realizar trabalhos diferenciados por município; trabalhos que atendam ao contexto e à problemática de cada um. Suas propostas de trabalho não podem ser modelos invariáveis, genéricos, que se aplicam a qualquer lugar e circunstância. A prática extensionista precisa da pesquisa para não cair num ativismo sem fundamentação e sem objetivos’” (SANTOS, 2003, p. 41 – nota de rodapé nº 15).

## 2.1 ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TUCANO/BA

A pesquisa foi desenvolvida no município de Tucano/BA, que se constituiu, em termos legais, enquanto Sistema Municipal de Ensino no ano de 2003, a partir da Lei Municipal nº 105; fica localizado a 226 km de Salvador, na região Nordeste do Estado da Bahia, no que podemos denominar de “polígono das secas”. Assim, o município está fincado no Nordeste da Bahia e, também, no Nordeste do Brasil, conforme podemos observar no mapa abaixo:

Figura 01:



Fonte: (TUCANO/BA, 2009, p. 13).

Em termos populacionais, o município apresenta, de acordo com o censo demográfico do IBGE realizado em 2000, um total de 50.948 habitantes, dos quais 18.597 estão na zona urbana e 32.351 na zona rural<sup>26</sup>. Esta estatística contradiz o movimento população que está presente em todo o país, que registra o processo de urbanização na maioria dos municípios brasileiros. Sendo assim, levando em conta apenas o critério da população, somos um

<sup>26</sup> “O que ocorre é a existência de, praticamente, duas sedes urbanas em Tucano: a própria cidade, com 18.597 habitantes, e o Distrito de Caldas do Jorro (a 8 km da Sede) com cerca de 8.000 habitantes, perfazendo um total de 26.597 habitantes, e que, mesmo sendo área de imigração de populações rurais e intermunicipal-estaduais, o Jorro é considerado área rural” (TUCANO, 2009, p. 18). Na realidade, “Caldas do Jorro é uma instância hidromineral e, político-administrativamente, um dos distritos do município de Tucano. Esse Distrito, que anseia pela sua emancipação, surgiu através da busca de petróleo, num lugar denominado Fazenda Macaco, a 8 km da Sede, em 1948, quando o Conselho Nacional de Petróleo mandou perfurar um poço que, ao atingir 1.860 metros de profundidade, não houve indícios de óleo e sim de uma água termal, com 48° C de temperatura, que depois de inúmeras análises foi constatado se tratar de uma água medicinal e potável” (id., ib., p. 16).

município rural. A tabela, a seguir, demonstra, por sexo, a população rural, urbana e total residente no município de Tucano, nos anos de 1970, 1980, 1991 e 2000.

Tabela 01:

	<b>SEXO</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>
<b>RURAL</b>	<b>Feminina</b>	13.317	14.993	17.828	15.858
	<b>Masculina</b>	12.949	14.817	18.659	16.793
	<b>TOTAL</b>	<b>26.266</b>	<b>29.810</b>	<b>36.487</b>	<b>32.351</b>
<b>URBANA</b>	<b>Feminina</b>	2.916	3.521	5.396	9.679
	<b>Masculina</b>	2.571	3.162	4.735	8.918
	<b>TOTAL</b>	<b>5.487</b>	<b>6.683</b>	<b>10.131</b>	<b>18.597</b>

Fonte: (TUCANO/BA, 2009, p. 19).

Talvez por uma predominância da ideia do rural, não em função da população, mas das questões históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas em nosso país, percebe-se, ainda, no município, em termos políticos (diria partidários) fortes traços do coronelismo. Santos, Santos e Miranda (2004, p. 97-98), refletem que:

A política, ainda presente, de contratação de funcionários, de profissionais de educação e de outras áreas, a cada quatro anos, mantém a estrutura e o processo de uma gestão eminentemente coronelista: o ato de contratar pessoas reproduz a política do *voto de cabresto* (Grifo dos autores).

Além da prática de contratação, há outras – de troca de favores – durante a campanha eleitoral e também no decorrer do mandato, principalmente entre aqueles que apoiaram e demonstram seu efetivo apreço ao partido e ao político vencedor, que se assenhora do poder público e o transforma numa espécie de bem privado, privilegiando os “parceiros de campanha” e não os cidadãos locais. Configura-se, pois, neste contexto, a prática do clientelismo, do patrimonialismo. De acordo com Mendonça (2000, p. 47), “a dominação patrimonial se dá todas as vezes em que o direito de origem puramente política for tratado como direito privado”. Quando isto acontece, evidenciam-se, então, as benesses puramente partidárias, as subserviências, a dominação de pequenos grupos (oligarquia) sobre os tantos outros existentes, isto é, um contexto municipal político-partidário de exercício de poder em que a nomeação de sujeitos (da mesma facção partidária) para cargos públicos é um dos melhores instrumentos de controle sobre aqueles que devem prestar, nesse sentido, toda a sua

fidelidade ao “senhor” que está no poder e não às funções inerentes ao cargo público que ocupa.

Ainda referenciando a população do município, a tabela abaixo mostra o número de pessoas residentes em Tucano/BA, por faixa etária, no ano de 2000.

Tabela 02:

Ano	Pessoas residentes	
	Faixa etária	Nº de habitantes
2000	0 a 3 anos	4.314
	4 anos	1.031
	5 e 6 anos	2.314
	7 a 9 anos	3.626
	10 a 14 anos	6.345
	15 a 17 anos	3.631
	18 e 19 anos	2.339
	20 a 24 anos	4.662
	25 a 29 anos	3.648
	30 a 39 anos	6.178
	40 a 49 anos	4.319
	50 a 59 anos	3.532
	60 a 64 anos	1.445
	65 a 69 anos	990
	70 a 74 anos	998
75 a 79 anos	765	
80 anos e mais	811	

Fonte: (TUCANO/BA, 2009, p. 21).

Percebe-se, pois, o grande número da população local em idade escolar – do atendimento em creches às escolas de ensino fundamental (e também médio) / de 0 a 17 anos – perfazendo um total de 21.261, isso não considerando o contingente de jovens, adultos e idosos que estão fora da escola.

É uma grande massa da população prestes a frequentar ou frequentando os espaços educativos da escola. E, como em todo processo educacional, há sempre nele a presença da filosofia/conceito de homem que se pretende construir, esses espaços são importantíssimos

para as possibilidades de construção de homens livres, críticos, autônomos, cidadãos ou para a efetivação de posturas submissas, acríticas, dependentes.

Segundo dados constantes no Plano Municipal de Educação (2009/2019), que até o ano de 2010 não havia sido aprovado pela Câmara de Vereadores,

[...] em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Tucano é 0,582. Segundo a classificação do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Em relação aos outros municípios do Brasil, Tucano apresenta uma situação ruim: ocupa a 4935ª posição, sendo que 4934 municípios (89,6%) estão em situação melhor e 572 municípios (10,4%) estão em situação pior ou igual. Em relação aos outros municípios do Estado, Tucano apresenta uma situação ruim: ocupa a 360ª posição, sendo que 359 municípios (86,5%) estão em situação melhor e 55 municípios (13,5%) estão em situação pior ou igual (TUCANO/BA, 2009, p. 30).

Os dados educacionais contribuem para o IDH. Em Tucano, a rede municipal de ensino, apresenta os resultados expressos na tabela a seguir, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, bem como as metas que deverão ser alcançadas nos próximos anos.

Tabela 03:

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,3	2,7	2,5	3,0	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Anos Finais	2,2	2,7	2,2	2,5	2,9	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6

Fonte: (TUCANO/BA, 2009, p. 37).

O IDEB em 2,7, no ano de 2007, muito abaixo da média nacional (4,2) e daquela que se deseja internacionalmente (6,0) – numa escala de 0 a 10 – é também reflexo dos dados apresentados pela tabela a seguir, em que demonstra um perfil dos anos de 2003 a 2007, no que se refere à evasão, aprovação e reprovação.

Tabela 04:

Anos	Taxa de Evasão		Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
2003	23,9%	25,7%	50,1%	45,1%	26,0%	29,7%
2004	27,9%	31,8%	48,7%	40,0%	23,4%	28,2%
2005	26,6%	26,9%	55,3%	51,0%	18,1%	22,1%
2006	9,8%	15,4%	67,6%	65,6%	22,6%	19,0%
2007	9,68%	11,66%	72,58%	76,12%	17,74%	15,2%

Fonte: (TUCANO/BA, 2009, p. 54).

Os dados apresentam altas taxas de evasão e reprovação e, nesse sentido, é preciso compreender o contexto e tentar efetivar ações que venham a minimizar ou resolver tais problemáticas e, para estar junto nessa caminhada, a rede municipal de ensino conta, atualmente, com 102 Escolas (dentre estas, 06 oferecem ensino nas séries finais do ensino fundamental – 5ª a 8ª série / 6º ao 9º ano), que atendem a população rural e urbana na modalidade regular e de educação de jovens e adultos. No que se refere às seis escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries finais, estão localizadas: uma na sede e cinco em povoados: Creguenhem, Caldas do Jorro, Rua Nova, Riacho do Boi e Mandacaru. No tocante às outras unidades, assim está expresso no Plano Municipal de Educação:

Em relação à rede municipal de ensino, muitas escolas da zona rural funcionavam em casa de família, cedidas ou alugadas, sendo, ao longo dos anos, construídas as suas sedes próprias. Quanto às unidades escolares da zona urbana, a primeira delas foi a Escola Municipal Pio Miranda Bastos (ano 1977), seguidas, por volta dos anos 80 a 90, da criação das escolas: Pe. José Gumercindo, Janelinha do Saber e Profª Maria Aydil Borges Martins Prado. O funcionamento dessas unidades era acompanhado pelo “Setor de Educação”, que ficava num espaço anexo da Prefeitura; só em 1988 é que foi criada a atual Sede da Secretaria Municipal de Educação. Vale salientar que, entre os anos de 1998 a 2003, oito unidades escolares estaduais foram municipalizadas (TUCANO/BA, 2009, p. 39).

Conta, ainda, “com cerca de 24% de profissionais licenciados e 42% licenciandos, atuando na educação básica, dentre os quais os que atuam no Ensino Fundamental dos anos Iniciais que não possuem habilitação específica” (id., ib., p. 36). Ademais, conta, também com equipe gestora (secretária municipal e coordenação pedagógica) no órgão municipal de educação. Além disso, há os conselhos coparticipantes da gestão da educação municipal: conselho de educação, conselho do Fundeb, conselho de alimentação escolar.

## 2.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO MUNICIPAL: “NOS COLETIVOS, O REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA”

Começou-se esta história em 1998. Neste ano, o município iniciou ações ligadas ao PAS - “O Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária – um fórum de desenvolvimento de ações sociais cuja base de funcionamento é a parceria entre governo federal, iniciativa privada e sociedade civil” (ESTEVES, 2002, p. 1). Pela sistemática do Programa, municípios de todo o Brasil, que apresentavam altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, eram “adotados” por empresas, sociedade civil e universidades que financiavam/desenvolviavam o programa nestes entes federados. No município de Tucano/BA, houve a presença da UPF e, como a instituição de ensino tinha autonomia para desenvolver o processo metodológico que julgasse mais adequado (e obviamente que acreditava e desenvolvia internamente com seus professores na sua faculdade de educação), passou-se por esta experiência a partir de influências e preceitos pedagógicos defendidos pelo grupo de educadores<sup>27</sup> dessa universidade. Importante ressaltar que a universidade deveria levar em conta, também, o documento que explicitava os princípios norteadores para a proposta político-pedagógica do programa. Segundo Esteves (2002, p.2), em nota explicativa:

Os “Princípios Norteadores” constituem-se em instrumento de trabalho para as universidades parceiras. Têm por objetivo oferecer referências político-pedagógicas às práticas desenvolvidas em sala de aula. Do ponto de vista político, é possível ressaltar a preocupação de uma educação voltada ao favorecimento do exercício da cidadania. A orientação é a de que educar para o exercício da cidadania exige que se tenha uma visão dos alunos como cidadãos, e não como objetos receptores de informação. Politicamente, portanto, o aluno do Alfabetização Solidária encontra-se na condição de sujeito que adquire novos meios para conquistar e expressar sua cidadania. Por outro lado, a proposta pedagógica exercida em sala de aula deve ocupar-se do texto e da educação matemática vivas. Ou seja, os conteúdos precisam ser significativos para os alunos e para o contexto em que vivem. A incorporação da alfabetização e a sua utilização na vida cotidiana é o que garante que ela se torne efetivamente um elemento importante no processo de exercício da cidadania.

---

<sup>27</sup> Este grupo de educadores desenvolve na Faed/UPF, referendado em princípios teórico-metodológicos freireanos, o grupo de pesquisa “A Relação Teoria e Prática no Cotidiano dos Professores”. “Este projeto de pesquisa, vinculado ao mestrado em Educação da Faed/UPF, na linha de pesquisa ‘Fundamentos da Educação na Perspectiva da Formação do Educador’, tem como princípio fundamental a construção coletiva do conhecimento, bem como o processo de investigação a partir da própria prática de cada pesquisador. A metodologia de trabalho do grupo desenvolve-se através de sessões de estudo, do registro documentado da prática de cada pesquisador, da análise e discussão desses registros, da leitura e aprofundamento teórico necessário à compreensão do objeto de investigação” (SANTOS, 2003, p. 19 – nota de rodapé nº 9).

Dessa forma, a UPF, defendendo as possibilidades de uma educação cidadã, emancipatória, trabalhou, no município de Tucano/BA, na execução do Programa Alfabetização Solidária, com a perspectiva metodológica do grupo de pesquisa ligado ao mestrado da instituição. Nesta perspectiva:

Os elementos constituintes dessa metodologia<sup>[28]</sup> foram: observação e problematização da prática, seu registro em forma de memória escrita, teorização dessa prática, objetivada através da memória e, conseqüentemente, retorno à prática de forma sistematizada, intencional, transformadora (SANTOS, 2003, p. 45).

A proposta metodológica estava fundamentada, também, em seis princípios que eram fundantes do trabalho a ser desenvolvido no município no processo de alfabetização:

- a) a participação de todos os sujeitos do processo educacional (comunidades escolar e local);
- b) a opção ética: percepção do ser enquanto sujeito da história que contribui, com suas ações, para a construção de novas realidades ou manutenção das existentes (o definir-se no mundo, o ser e o estar nele; o posicionar-se politicamente);
- c) o processo: percepção da caminhada enquanto itinerância e não trajetória; aprendizagens e errâncias no decorrer da caminhada que promovem novas reflexões, novos atos; foco não apenas no produto;
- d) o partir da prática: no desenvolvimento do processo, perceber os contextos, as realidades vivenciadas, os cotidianos dos sujeitos, as práticas desenvolvidas;
- e) o exercício do poder na condução da proposta: o poder deve ser exercido como “poder-a-serviço” de todos, de forma ética, democrática e não como maneira de coerção e/ou manipulação;
- f) a natureza da instituição sobre a qual se faz uma proposta: por se tratar da instituição escolar, notar sua função social, e, principalmente, os papéis que, individual e coletivamente, os sujeitos desenvolverão.

---

<sup>28</sup> “Metodologicamente, o nosso projeto utiliza-se de uma perspectiva qualitativa que tem como ponto fundamental a observação sistematizada e registrada de nossa prática, o que possibilita um grau de cientificidade e trabalha com a construção social do conhecimento. É nesse sentido que o registro, ou seja, a memória é o ponto de partida (e de chegada) para desencadear os caminhos a serem percorridos. É ela a grande reveladora de nossos pensamentos” (SANTOS, 2000, p. 2).



A partir desses princípios e de uso da metodologia defendida, pretendia-se perceber, analisar, discutir, teorizar e encaminhar os atos voltados para o processo de alfabetização dos adultos. Assim, todos os sujeitos envolvidos – coordenação da instituição superior, coordenação local do programa, alfabetizadores, alfabetizandos, órgão municipal de educação – tentavam buscar, através do rigor metodológico, construir outras possibilidades de educação no município, principalmente no que se refere à sua questão coletiva, democrática, em que os sujeitos partícipes desse ato pudessem compartilhar as responsabilidades pelos ensinamentos e aprendizados, isto é, pudessem, em conjunto, tomar decisões e realizar ações político-pedagógicas. No tocante à coletividade, além de envolver os sujeitos da educação, objetivava-se, ainda, a integração de todas as secretarias municipais num trabalho de planejamento de ações, a partir da educação, no sentido de resolver (ou amenizar) as problemáticas percebidas nos contextos escolares e locais. Esta última intenção nunca chegou a se concretizar em função da realidade do próprio contexto – o patrimonialismo – em que ações individuais e de interesses particulares se sobrepõem às ações coletivas e de interesse público.

Neste contexto, em setembro de 1999, após conversas entre a coordenadora do CRE e a Secretária Municipal de Educação de Tucano/BA da época e sua equipe de coordenação pedagógica<sup>29</sup> municipal, decidiu-se por, concomitantemente ao processo desenvolvido nas turmas do PAS, ampliar a dinâmica de trabalho realizado no programa para toda a rede municipal, buscando, assim, a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico Municipal. Dessa maneira,

[...] fazendo a opção política por construir um processo educacional diferenciado em Tucano, a secretária de Educação e a administração municipal resolveram constituir a equipe pedagógica, cujo objetivo era não o de transplantar do sul do país um projeto para implementá-lo em Tucano, mas, sim, garantir alguns princípios teórico-metodológicos na construção do projeto político-pedagógico para toda a rede municipal. [...] Tais princípios teórico-metodológicos estão referendados tanto nas propostas de Paulo Freire quanto em investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “A Relação Teoria e Prática no Cotidiano dos Professores (SANTOS, 2003, p. 42).

---

<sup>29</sup> Segundo Santos (2003, p. 42), assumiu “no dia 3 de maio de 1999, com mais dois coordenadores, a coordenação do projeto ‘Repensando a Prática Pedagógica’. Naquele momento, as nossas ações estavam concentradas em visitas de supervisão às escolas, construção de relatório sobre as impressões das visitas realizadas, desenvolvimento de cursos, oficinas, encontros pontuais de formação”. Este projeto era o desenvolvido pelo município antes da introdução do Projeto: “Nos coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”.

Pela proposta do Projeto Político-Pedagógico, o município foi dividido em cinco regiões, chamadas de zonais – A, B, C, D e E – as quais eram formadas por núcleos de escolas (proximidade geográfica), sendo cada escola um “coletivo” – de estudos, de problematizações, de análises, de discussões, de teorizações, de encaminhamentos, a partir dos contextos vivenciados. Sob esta ótica, a escola poderia se transformar num ambiente de reflexão sobre as próprias práticas desenvolvidas, de pesquisa das situações reais vividas e de formação não apenas para o pesquisador, mas principalmente para todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional (pais, professores, alunos, gestores, comunidade). Ainda na questão estrutural do projeto, em cada zonal havia/há um coordenador e em cada núcleo e/ou coletivo existia/existe um orientador, que, juntamente com os corpos administrativo, docente, discente e pais da escola, seriam responsáveis por problematizar o contexto, compreendê-lo e analisá-lo, encaminhar os indicativos levantados, retornando todos às práticas cotidianas de maneira a tecer possibilidades de intervenção coletivas nas problemáticas existentes. Por sua organização, o projeto intencionava, assim, a construção de práticas autônomas e democráticas nos sujeitos, em que a perspectiva dialógica é fundante. Mühl e Esquinsani (2004, p. 9) expressam que “no campo da educação, de modo especial, é pela mediação dialógica que se torna possível a instituição de novas relações pedagógicas” e, conseqüentemente, de novas relações de poder.

Este era e continua sendo (pelo menos teoricamente) o fundamento do Projeto Político-Pedagógico: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”: o diálogo. E o mais interessante: a partir dele, produzir efeitos práticos. São os diálogos nos diversos espaços, instâncias, que fazem as ações acontecerem, a partir dos indicativos eclodidos e encaminhados, por meio das memórias. Este movimento poderia criar, então, possibilidades de discussões, de trocas, de consensos e de dissensos, de encaminhamentos coletivos e desenvolvimento de ações compartilhadas entre os partícipes do ato educativo, gerando, dessa forma, processos educacionais autônomos e democráticos, processos educacionais entre iguais e não entre subordinados.

Em termos organizacionais, as diversas escolas foram estruturadas em coletivos (e ou núcleos), fazendo os movimentos cíclicos entre os diversos espaços, utilizando-se do registro escrito (memória) como processo dialógico. O quadro a seguir representa como estavam/estão organizadas as sessões de estudo dos coletivos dentro da rede municipal de ensino:

### SESSÕES DE ESTUDO DOS COLETIVOS

01	02	03	04	05	06
Secretária da Educação com o coletivo dos Coordenadores Pedagógicos da Sec. Mun. da Educação	Coordenadores Pedagógicos com o coletivo de Diretores e Vice-Diretores das cinco Zonais	Coordenador Pedagógico com o coletivo dos Orientadores	Orientador Pedagógico com o coletivo de Diretor/Vice-Diretor e professores de cada Escola	Diretor com o coletivo dos funcionários, pais e professores de cada Escola	Professores com o coletivo dos seus educandos em sala de aula

### SESSÕES DE ESTUDO DOS COLETIVOS - PERIODICIDADE

01	02	03	04	05	06
SEMANAL	BIMESTRAL	QUINZENAL	QUINZENAL	BIMESTRAL	DIÁRIO/BIMESTRAL

Nesta estrutura, as situações vivenciadas nos contextos das salas de aulas e das escolas vinham à tona a partir da memória escrita (e, algumas vezes, em determinadas ocasiões, oralmente). Desta forma, nos encontros das sessões de estudos dos coletivos, as problemáticas eclodiam a partir da memória (oral ou escrita) dos sujeitos. Pela proposta do projeto, as problemáticas do cotidiano escolar (chamadas de indicativos), trazidas pelos sujeitos através da memória (escrita ou oral), eram priorizadas e encaminhadas, em termos de estudos teóricos e de ações práticas (construção de plano) para intervenção no contexto. Estas problemáticas das escolas chegavam até os coordenadores, também via memória – na sessão nº 3 – e até a Secretária de Educação, na sessão nº 1, em que estudos e encaminhamentos (de ordem micro e macro) deveriam ser realizados. Intencionou-se, também, como fora dito, a ação integrada das secretarias. Aqui, então, deveria se reunir a secretária da educação com os outros secretários, e até mesmo o prefeito, para deliberarem as ações necessárias às resoluções dos problemas que vieram à tona a partir das vozes dos pais, alunos, professores, funcionários. Delineava-se, assim, além de um projeto pedagógico – que se faz no político – um projeto, também, de administração municipal, que ainda não teve suas sementes

germinadas, em virtude de tomadas de decisão ainda se concentrarem nas mãos dos ocupantes de cargos públicos sem a percepção de uma realidade contextual e das necessidades coletivas.

A sistemática do projeto implementado no município de Tucano/BA no ano de 1999 (setembro) intencionava, assim, a participação de todos os sujeitos (pais, professores, gestores, comunidade, alunos) no processo educacional, discutindo sua problemática e encaminhamentos a partir das realidades locais, vislumbrando, dessa maneira, possibilidades de compartilhamento de ações, isto é, de decisões e responsabilidades coletivas, que poderiam promover a percepção sobre o contexto, a cidadania, o olhar crítico-reflexivo sobre a realidade vivida.

Sendo assim, o princípio da gestão democrática inscrito na Constituição Federal – dimensão formal –, em que todos os sistemas públicos de ensino devem cumprir; os princípios do Projeto Político-Pedagógico: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança” – que defendem o espaço escola como possibilidade de intervenção junto a toda a comunidade e que vêm sendo implantados há dez anos no município; o pensamento de Sander (2005, p. 127):

[...] como a *gestão da educação* constitui uma *função pública*, a formação e eleição de seus atores sugerem *participação pública*, vale dizer, sugerem *participação democrática*, mediante um efetivo funcionamento, com poder de decisão, de colegiados e conselhos escolares e comunitários (Grifos do autor),

que defende a gestão da educação pública inerente ao processo de participação pública e democrática, justificam as questões desta pesquisa: *há, no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, experiências democráticas e autônomas? Como se dão (ou não) essas experiências? Como são percebidas pelos sujeitos partícipes do ato educativo, ou seja, quais são as imagens sociais dessas relações de poder?*

Nesse sentido, o que se pretendeu investigar foram os fazeres dos sujeitos pertencentes à equipe gestora do município, no que se refere às políticas públicas educacionais, tanto propostas pelo município quanto emanadas do MEC, bem como as práticas desenvolvidas dentro dos conselhos educacionais existentes no sistema e nas escolas a fim de se ter uma compreensão e interpretação desses atos no contexto de Tucano/BA no concernente à gestão democrática escolar. No que se referia às posturas das gestões escolares, foram escolhidas duas escolas<sup>30</sup> de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do ensino fundamental – sendo uma da zona

---

<sup>30</sup> A escolha de apenas duas escolas para serem investigadas dentro do sistema está referendada, inclusive, no processo metodológico utilizado no momento da pesquisa de campo – e que será discutido no próximo capítulo

urbana e outra da zona rural – tendo como processos investigativos as ações relativas à construção do projeto político-pedagógico, à efetivação do conselho escolar (ou caixa escolar) e do grêmio estudantil.

Nessa caminhada, para se chegar aos resultados – compreensões e interpretações – da pesquisa, em que diversos sujeitos do processo educacional se posicionaram, a partir dos seus pontos de vista, em relação aos contextos vivenciados, foram imprescindíveis, para a realização deste trabalho, as bases acionalistas e semiológicas da Etnopesquisa Crítica que fundamentaram as posturas metodológicas desta itinerância.

---

dessa dissertação. Apenas para justificar, inicialmente, faço-me valer das palavras de Macedo (2006, p. 113) – referendado em Ferrarotti: “se cada sujeito representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve, podemos ter a pretensão de conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual”. E, mais ainda, nas palavras de Mendonça (2000, p. 14 – nota de rodapé nº 4): “na pesquisa desenvolvida sobre o cotidiano de uma Escola Normal do sistema público de ensino no Distrito Federal, mais que considerar a importância dessa metodologia, está expressa a minha crença pessoal na sua capacidade de desvelar a singularidade de uma unidade escolar, participando de seu cotidiano, como uma forma de conhecer também o sistema no qual ela se insere”.

### 3 A ETNOPEQUISA CRÍTICA COMO BASE DAS ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

*A competência interpretativa é especificidade humana e, como tal, não há ação social sem significado. Como nos inspira H. Garfinkel, “somos seres condenados a fabricar sentidos” (MACEDO, 2006, p. 54).*

Como sujeitos que vivenciamos uma prática realizada em determinados espaços que definem a situação/lugar de onde nos posicionamos, tendemos sempre a compreender e interpretar – do nosso ponto de vista – os contextos dos quais participamos, produzindo, portanto, sentidos para nossas ações.

A Etnometodologia, como teoria do social que abre espaço para os sujeitos se posicionarem diante das situações vivenciadas, dá base para os procedimentos metodológicos utilizados pela Etnopesquisa e apresenta como principais conceitos a *prática/realização* desses sujeitos, que são, na realidade, *membros de um grupo*, e que, nessas vivências, de posse de seu lugar no *contexto*, *refletem* sobre ele. Nesse processo, utilizam-se da *relatabilidade*<sup>31</sup> para demonstrarem sua compreensão e interpretação sobre o ser-e-estar-no-mundo.

É notório, porém, que – pelas percepções e interpretações advindas no corpo teórico deste trabalho – o próprio sujeito no mundo atual, na maioria das vezes, não consegue, nos diversos espaços dos quais participa, fazer valer sua voz e vez, decidir conjuntamente, expor sua compreensão sobre a realidade que o cerca, tanto por questões ligadas às posturas autoritárias quanto por não se acreditar nas reais potencialidades dos seres humanos. Assim, esta constatação e a perspectiva do próprio objeto da pesquisa nos autorizaram a lançar mão da Etnopesquisa, referendada nas bases da fenomenologia social de Schutz. Ademais, para tentar compreender os sentidos e significados dos sujeitos, é necessário, também, referenciar a

---

<sup>31</sup> Os relatos são produzidos por membros do grupo que participam da manifestação do objeto e, sendo assim, um membro é “o indivíduo que domina a linguagem comum do grupo, que interage com os demais a partir de redes de significação estabelecidas nos processos interacionais, que compreende o mundo social em que está inserido sem grandes esforços racionais, mas apenas pela pertença natural de sua socialização” (GUESSER, 2003, p. 163). A relatabilidade do sujeito se dá a partir da sua reflexividade, englobando as experiências vividas (subjetividade) e as interações com outros sujeitos (intersubjetividade).

hermenêutica<sup>32</sup>, que está presente – de forma implícita – nos argumentos explicitados e defendidos no decorrer desta escrita sobre os aspectos etnometodológicos.

### 3.1 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ETNOMETODOLOGIA

A Etnometodologia é a teoria do social que trabalha com e valoriza a voz do sujeito pesquisado. Isto implica que o etnopesquisador compreende e interpreta as situações do fenômeno em questão a partir da compreensão e interpretação desse mesmo fenômeno pelos agentes sociais que dele fazem parte.

Lidar com a compreensão do outro é valorizar a subjetividade do ser, é atentar para as vozes do sujeito construídas a partir de suas vivências e interpretações, que são sempre demarcadas a partir dos contextos. A subjetividade é, assim, a forma como o ser se percebe, compreende e interpreta o mundo, o seu ser-e-estar-no-mundo. É, pois, um processo de autoconhecimento.

Na Fenomenologia de Husserl, tudo é subjetividade e intersubjetividade. Referencia que a raiz do conhecimento é a subjetividade, isto é, a consciência é a origem de todo o conhecimento. Nesse sentido, propõe a redução fenomenológica, que é a suspensão do mundo natural: cotidiano, juízos de valor, preconceitos, de forma momentânea, para se chegar à consciência, que, com a redução, é um receptáculo vazio que vai recebendo novas informações, construindo novos conhecimentos livres das influências anteriores, porém sempre em interação com outra subjetividade. Desta forma, o ser humano apresenta consciência que se projeta para a subjetividade e, quando se projeta, percebe a presença do outro: o mundo se constrói na intersubjetividade.

No que se refere a essa interação simbólica, é a vida cotidiana que se mostra como o grande lugar/contexto em que os agentes sociais desenvolverão suas ações e, conseqüentemente, interações, porque o outro também estará presente neste cenário. Nesse contexto, os conhecimentos (compreensão e interpretação) são construídos intersubjetivamente. Isto quer dizer que os sujeitos perceberão a realidade, a partir de seu olhar subjetivo, na troca com outros olhares subjetivos, e darão um significado para ela, ou

---

<sup>32</sup> A hermenêutica é a arte de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos etc. Segundo Mühl (2004, p. 38), “a hermenêutica, em sentido lato, busca compreender as leis gerais pelas quais a compreensão humana opera. Trata-se de uma ciência ou de uma arte que procura entender e interpretar os textos, com base nos contextos e nas circunstâncias de sua produção e recepção. A preocupação hermenêutica é buscar descobrir o sentido que os autores deram a suas obras, os conteúdos que quiseram transmitir, os destinatários que tinham em vista por ocasião da produção do texto e o contexto em que produziram a obra. A hermenêutica tem como desafio maior explicitar como os objetos se dão e quais são as condições de possibilidade para se chegar a compreender a verdade dos fatos na recepção da obra”.

seja, externarão, através de ações, falas, gestos, posturas e posicionamentos, suas formas de sentir e ver o mundo que os cerca. Há, portanto, uma afirmação de que não se nega o mundo cultural, evidenciando que é impossível compreender as ações humanas sem ligá-las à sua cultura. Desta forma, o mundo é sempre construído por um conjunto de sentidos e significações pela interação; é, pois, segundo as ideias fenomenológicas, impossível se construir conhecimentos fora das questões existenciais. É por isso que:

[...] como uma prática de pesquisa que se quer rigorosa, a pesquisa fenomenológica, ao ver que o fenômeno se ilumina dentro de si, reconhece que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, a *coexistência*, estabelece seus resultados (MACEDO, 2006, p. 19 – Grifo do autor).

Assim, o pesquisado deixa de ser visto apenas pelo olhar daquele que o observa, descreve, compreende, interpreta e explica, mas, também, e principalmente, passa a ser visto pelas suas descrições, compreensões, interpretações e explicações, que são construídas a partir de seus contextos reais, de sua vida cotidiana.

No tocante a essa cotidianidade, entrelaçam-se os processos de relações entre os sujeitos, tanto de pessoas comuns (simples, iletradas) quanto o de pessoas cultas, bem como a inter-relação entre essas pessoas. Esse é o mundo social que Alfred Schütz se propõe a estudar, porque, para ele, “o estudo dos procedimentos interpretativos [deve se dar] a partir das interações entre as pessoas em seu cotidiano” (MACEDO, 2006, p. 21). Assim, segundo Schütz, a realidade social é:

A soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento do senso comum de homens que vivem juntos numerosas relações de interação. [...] Desde o princípio, nós, os atores no cenário social, vivemos o mundo como um mundo ao mesmo tempo de cultura e natureza, não como um mundo privado, mas intersubjetivo, ou seja, que nos é comum, que nos é dado ou que é potencialmente acessível a cada um de nós. E isso implica a intercomunicação e a linguagem (SCHÜTZ, apud COULON, 1995, p. 12).

Os pensamentos dos sujeitos são, dessa maneira, compartilhados através da linguagem, mesmo a do senso comum, para, na relação dialética e dialógica entre a questão conceitual e a experiência do sujeito, serem construídos novos conhecimentos a partir da compreensão e interpretação do cotidiano pelos diversos agentes culturais. Importante ressaltar que ninguém percebe a realidade da mesma forma e, nesse caso, as percepções subjetivas são



compartilhadas através da comunicação, da linguagem, de modo a serem compreendidas, interpretadas, explicadas por outros agentes a partir das vivências de interação.

Desta maneira, Garfinkel, partindo da base teórica de Parsons<sup>33</sup>, mas promovendo modificações nela, e com base nas referências teórico-conceituais trazidas por Husserl e Schütz, diz que o sujeito não é “um idiota cultural”. O sujeito pensa, reflete, compreende, interpreta. É assim que discorda da ação do sujeito motivada pela norma, referenciando que:

Os símbolos utilizados para nossa comunicação não se encontram estabelecidos em conjuntos de regras e normas de comunicação preexistentes, mas são construídos e produzidos por processos de interpretação. [...] passagem de um paradigma normativo (parsoniano) para um interpretativo (etnometodológico)” (GUESSER, 2003, p. 152).

Nessa perspectiva, de um paradigma interpretativo, o contexto<sup>34</sup>, a definição da situação<sup>35</sup>, o lugar<sup>36</sup> são imprescindíveis para que o pesquisador faça uso de um dos princípios da fenomenologia que é a valorização do ponto de vista do sujeito pesquisado, em sua subjetividade, para poder, a partir desse posicionamento, do contexto e da definição da situação, realizar, também, suas compreensões, interpretações, explicações para o fenômeno em estudo.

Nesta tarefa de produção de conhecimento, os etnopedisadores necessitam, como ponto fundamental, da descrição das situações pelos agentes sociais, inclusive realizadas por eles próprios, para melhor compreender e interpretar os contextos, que não se fazem engessados, imutáveis, mas, ao contrário, são mutáveis, relativos, provisórios. É desta forma que a Etnopesquisa, preocupada em produzir conhecimentos a partir da cotidianidade dos sujeitos, valoriza os processos que constituem o ser sujeito em seu contexto/cultura, compreendendo que este é fundamental para definir qualquer ação humana.

---

<sup>33</sup> Segundo Guesser (2003, p. 151), “Talcot Parsons exerceu forte influência sobre o pensamento de Garfinkel. [...] Para Parsons, o ator submete-se às normas sociais, que por sua vez determinam as ações”.

<sup>34</sup> Macedo (2006, p. 33) explicita que o contexto é “concebido como o conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecido relacional e conjuntamente”.

<sup>35</sup> Referencia Macedo (id., p. 65) que “o indivíduo age em função do ambiente que ele percebe e das situações que ele enfrenta. Suas atitudes e percepções preliminares informam sobre o ambiente, permitindo-lhe interpretá-lo e compreendê-lo. Portanto, a ordem social e a história pessoal fazem as mediações necessárias para que o indivíduo/ator defina situações”.

<sup>36</sup> “No lugar, encontramos as mesmas determinações da totalidade, sem com isso se eliminar as particularidades. Cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos, os modos de apropriação. O lugar, portanto, guarda o âmbito prático-sensível, real e concreto” (id., ib., p. 35-36).

### 3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No trabalho desenvolvido, em que se buscou perceber se existiam experiências democráticas e autônomas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, valorizando a compreensão dos sujeitos para essas questões e que teve, portanto, como fundamento metodológico a Etnopesquisa, procurou-se estar com os indivíduos partícipes do processo educacional em diversas instâncias – dentro do sistema – a fim de que se pudesse compreender e interpretar, a partir das suas vivências e de seus significados, o contexto pesquisado.

Desta forma, foram sujeitos dessa pesquisa:

- a) a equipe gestora da secretaria municipal de educação (secretária municipal e coordenação pedagógica);
- b) membros dos diversos conselhos existentes no município (Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselho de Alimentação Escolar e Conselhos Escolares);
- c) integrantes das comunidades escolar e local (diretores, professores, alunos, pais e funcionários).

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para se chegar ao alcance do objetivo deste trabalho, foi preciso que os instrumentos de coleta de dados tivessem reais possibilidades de proporcionar as condições necessárias para se responder as questões da pesquisa. Na Etnopesquisa, há uma infinidade de instrumentos de coleta de dados ao alcance do pesquisador: a observação, a observação participante, a entrevista, os documentos, a história de vida, o grupo nominal ou focal, as técnicas projetivas, a imagem, a dramaturgia social, o diário de campo.

Sendo assim, a partir desse universo de possibilidades, três instrumentos de coleta de dados foram utilizados: a observação, a entrevista (de forma semiestruturada) e a análise de documentos. Esses instrumentos foram escolhidos, em virtude, de certa maneira, da própria especificidade daquilo que se procurava conhecer: existência (ou não) de ações democráticas no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA e as compreensões e interpretações dos sujeitos sobre elas.

Na caminhada para se coletar os dados, a observação dos ambientes – em que a pesquisa foi realizada – e dos sujeitos contextuais foi de suma importância, porque:

[...] a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

As observações foram realizadas nos contextos das duas escolas selecionadas (uma na zona urbana, outra na zona rural), no que concerne principalmente às reuniões realizadas pelas escolas com professores, pois com pais, alunos e funcionários não são tão frequentes; em relação às reuniões do conselho escolar/caixa escolar, não foi possível fazer nenhuma observação visto que elas não aconteceram, bem como do processo de construção, de forma coletiva, do projeto político-pedagógico da escola. No âmbito do sistema, também não foi possível fazer observações em reuniões dos conselhos coparticipantes do processo educacional visto que elas não aconteceram em nenhum momento durante a realização da pesquisa. Foram observadas, ainda, reuniões do sindicato com os professores e, em uma delas, com a presença do poder executivo e reunião geral com todos os professores da Zonal A, durante a semana pedagógica.

Desta maneira, para se conhecer mais sobre o contexto, na tentativa de compreendê-lo e interpretá-lo, a partir, também, das visões dos sujeitos, a entrevista foi um dos elementos essenciais para a coleta de dados nesta pesquisa qualitativa. Nela, houve um caráter de interação muito grande, pois pesquisador e pesquisado conversaram sobre o tema estudado. Neste tipo de instrumento, o segundo se coloca mais verdadeiramente quanto melhor for o ambiente criado pelo primeiro para a sua realização. Ludke; André (1986, p. 34) dizem:

[...] que o tipo de entrevista mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Sendo assim, foram entrevistados os sujeitos pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação (gestor e coordenação pedagógica), alguns dos membros dos diversos conselhos existentes no município, além dos atores sociais que fazem parte da comunidade escolar e

local das duas escolas pesquisadas: diretores, professores, alunos, pais (pouquíssimos) e funcionários.

Além desses instrumentos, foi de fundamental importância, para se alcançar os resultados descritos no próximo capítulo, o uso da análise de documentos. Macedo (2006, p. 107) diz que se constitui “um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a”. Os documentos pesquisados possibilitaram semiestruturar entrevistas, apontar focos em observações. Neste sentido, foram estudados, analisados, compreendidos e interpretados:

- a) atas do Conselho de Alimentação Escolar (o Conselho Municipal de Educação não funcionou durante todo o ano de 2009 e 2010; e o Conselho do Fundeb – apesar de solicitado e de ser documento público – não repassou nenhum registro de ata, desde a sua nova composição, no período de setembro/2009 até setembro/2010);
- b) atas dos caixas escolares das duas escolas selecionadas;
- c) projetos pedagógicos e regimentos das escolas pesquisadas;
- d) estatuto dos profissionais da educação e plano de carreira (em fase de discussão e construção no município);
- e) plano municipal de educação (em processo de aprovação na Câmara de Vereadores).

A escolha desses três instrumentos de coleta de dados foi, em virtude, principalmente, de se compreender que esses recursos são de extrema importância para a pesquisa com abordagem qualitativa/Etnopesquisa visto que enfatizam a relação entre pessoas e suas realidades históricas, constatando-se que, se há cultura, sociedade e educação, é porque os sujeitos são reais.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para se coletar os dados que possibilitaram as compreensões e as interpretações sobre o Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, os procedimentos no campo de pesquisa foram organizados em dois momentos:

- no primeiro, as percepções/indícios foram buscadas na objetividade dos documentos produzidos (leis, regimentos, estatutos, atas, planos de carreira e de educação);

- no segundo, foram buscadas, na subjetividade dos sujeitos pesquisados (equipes gestoras, membros de conselhos e da comunidade escolar), através das observações e das entrevistas, as percepções sobre as práticas vivenciadas no sistema de ensino.

Esta organização se fundamentou na questão de que, segundo Macedo (2006, p. 83), “para a etnopesquisa, *descrever é um imperativo*, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza” (Grifos do autor).

### **3.4.1 Ações metodológicas: justificando a itinerância**

A Etnopesquisa, ao defender a produção do conhecimento partindo da cotidianidade e da interação dos agentes sociais e que esse cotidiano deve ser percebido em sua historicidade, que implica, obviamente, em um processo dinâmico e de relatividade, trabalha, entre seus conceitos, com aspectos que são fundantes no alcance dessa produção, que se faz intersubjetivamente: prática/realização, indicialidade, reflexividade, relatabilidade e noção de membro.

Desta maneira, a Etnopesquisa, como integrante da abordagem qualitativa:

[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Como se pode perceber, ao discutir os aspectos fundamentais da Etnometodologia, o mundo social, para Schütz, é construído a partir da intersubjetividade, na interação entre os sujeitos, que se dá na realização da *prática* diária dos agentes sociais. São essas ações cotidianas importantíssimas para os etnopesquisadores visto que “procuram descobrir no senso comum os verdadeiros sentidos que os atores dão às suas ações e esperam desvendar o raciocínio prático que orienta as ações sociais” (GUESSER, 2003, p. 158).

Assim, nessa prática realizada, buscam-se *indícios*, através da linguagem (atitudes, gestos, palavras, expressões, posturas, posicionamentos, signos, sinais, símbolos) usada no dia-a-dia pelos atores sociais, para compreender e interpretar os contextos, pois só ganham significado dentro deles. Desta forma, a partir da prática dos sujeitos e dos indícios percebidos em seus/nossos atos, podem-se ter percepções geradas pelo processo de *reflexividade* que é,

por analogia, a compreensão e a interpretação do fenômeno, que precisa ser descrita, relatada (*relatabilidade*) pelo próprio ator social. Nesse sentido,

A relatabilidade está intimamente ligada ao processo de reflexividade. A relatabilidade são as descrições que os atores fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar sem cessar a constituição da realidade que produziram e experienciaram. [...] é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis. Ao passo que são descritas, ou seja, ao passo que são dotadas de significado e sentido através dos processos pelos quais são relatadas, as ações sociais exprimem o mundo social na sua mais pura essência (id., ib., p. 162).

É a partir dessas visões dos sujeitos envolvidos no fenômeno que o etnopsiquisador compreenderá e interpretará as situações definidas, relacionando-as às bases conceituais. Esses relatos, produzidos por membros do grupo que participam da manifestação do objeto, são, assim, carregados de vivências cotidianas e, dentro do trabalho do etnopsiquisador, é imprescindível dar atenção especial aos indícios presentes nesta relatabilidade. São os indícios que podem revelar situações implícitas nas falas, posturas, gestos e posicionamentos dos sujeitos participantes da pesquisa, através de signos, símbolos e sinais.

De acordo com Ceia (2009, p. 1), o termo indício “significa informação, denúncia, revelação, prova, sinal ou vestígio. Um indício é algo que insinua qualquer facto ou evento, sem o desvendar na totalidade.” Assim, um indício é uma pista, uma possibilidade, que pode apontar o pesquisador para descobertas que se apresentam opacas, sem contornos claros e explícitos.

Em sua trajetória, o paradigma indiciário tem suas primeiras introduções – enquanto percepção de elemento da pesquisa que valoriza a busca do conhecimento, também, no detalhe, naquilo que não foi dito – no trabalho desenvolvido por Carlo Ginsburg (1989, p. 143-179), em seu artigo: “sinais – raízes para um paradigma indiciário”, em que reflete sobre o método de Morelli<sup>37</sup> para diferenciar obras de arte originais de suas cópias através da procura dos detalhes que, na maioria das vezes, são negligenciáveis e passam despercebidos ao investigador. Ou seja, não se baseava nas características mais gerais, mais visíveis da obra. Desta maneira,

---

<sup>37</sup> Freud, em seu ensaio ‘O Moisés de Michelângelo’, faz referência à Morelli: médico italiano que se escondia sob o pseudônimo de Ivan Lermolieff, especialista desconhecido de arte russo, cujos primeiros trabalhos foram publicados em alemão entre 1874 e 1876. Estas traduções para o alemão foram feitas pelo, também, desconhecido Johannes Schwarze, que, na realidade, era o médico Giovanni Morelli.

“[...] qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal...” Essa comparação foi brilhantemente desenvolvida por Castelnovo, que aproximou o método indiciário de Morelli ao que era atribuído, quase nos mesmos anos, a Sherlock Holmes pelo seu criador, Arthur Conan Doyle. O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria (GINSBURG, 1989, p. 145).

São os indícios imperceptíveis para a maioria que podem desvendar cenários obscuros em determinados contextos. Em relação à questão criminal, já se pensou, inclusive, que eles não eram provas de processos penais; no entanto, essa premissa não tem validade visto que o próprio Código de Processo Penal, em seu artigo 239, referencia que “indício é a circunstância conhecida e provada, que, tendo relação com o fato, autorize, por indução, concluir-se a existência de outra ou outras circunstâncias” (BRASIL, 2009). Assim, foi necessário se buscar, no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, a existência de outros sentidos a partir das falas, gestos e sinais implícitos nas posturas dos sujeitos e nos contextos pesquisados.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Ao relatarem suas ações, suas posturas e posicionamentos diante das situações contextuais vividas, os sujeitos deixaram escapar indícios, sinais, vestígios, que diziam mais do que aquilo que explicitamente desejavam referenciar. Foram eles, também, reveladores de conhecimentos implícitos. Nesse sentido, é a ideia de se investigar o particular para se chegar a uma questão mais geral, por meio do processo de indução, que se faz reflexivo, através do levantamento de hipóteses explicativas, a partir de indícios essenciais que levam ao conhecimento do objeto pesquisado, que nos fazem produzir sentidos para os contextos e ações neles presentes. Desta maneira, como reiteram Lüdke e André (1986, p.144-145), esse tipo de pesquisa, qualitativa, Etnopesquisa,

[...] tem o contexto como sua fonte direta de dados [...]; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de *status* de dados são significativamente valorizados (Grifo das autoras).

Sendo assim, tendo o indício como característica básica a indução, é preciso, então, referenciar que, nesse paradigma, se parte sempre de proposições particulares (indícios) para delas se extrair um conhecimento mais geral. Este é o raciocínio indutivo, também presente na lógica aristotélica. Por isso, “o paradigma indiciário implica fazer proposições de ordem geral a partir dos dados singulares obtidos” (BRAGA, 2008, p. 78). Nas palavras de Macedo (2006, p. 146):

[...] trata-se de descobrir, por exemplo, o sentido velado, em opacidade, das palavras, das frases e das imagens que constituem o material analisado. Assim, na análise de conteúdos, o dito e o não-dito são apreendidos numa *gestalt* na qual figura e fundo devem ter a mesma importância analítica (Grifo do autor).

Isto é, a partir do contexto e das situações vivenciadas, principalmente a partir da relatabilidade e das posturas dos sujeitos do lugar de onde falam, agem, foi importante perceber, além das questões ditas, visíveis (aquilo que o emissor desejava explicitamente comunicar), notar, também, aquilo que não foi referenciado diretamente (emissões e manifestações involuntárias, não deliberadas) mas que, por apresentar relação com o fenômeno investigado, e por indução, pôde-se levar à coexistência de outra(s) circunstância(s) no objeto pesquisado. Portanto, segundo Neves (1986, p. 17), “indícios são uma forma de conhecimento provisório, tirado de um fato existente, por via de um raciocínio lógico, capaz de nos levar, com relativa certeza, ao conhecimento de outro fato”. Esse conhecimento torna-se, assim, algo mais geral, que partiu de uma singularidade do contexto vivenciado.

Eis aqui mais um aspecto importante – tanto para a Etnopesquisa quanto para o paradigma indiciário: a percepção do contexto, de lugar, da situação em que tais indícios aparecem. Esse aspecto, no momento das análises, foi constantemente presente para se poder realizar inferências sobre sinais, símbolos percebidos, pois, na perspectiva de Ceia (2009, p. 1), “enquanto unidades narrativas que se constituem como princípio de prova justificativa de algo, a interpretação dos indícios é dependente do entendimento global da obra que os encerra, uma vez que os significados não são explicitamente declarados”.

Os indícios, não estando explicitamente evidenciados, são, na realidade, um rasto, um vestígio, uma pegada, uma circunstância dentro do contexto no qual, a partir de suas relações com o objeto, podem-se fazer inferências, por esforço intelectual, sobre aquilo que se pretende conhecer ou provar.



Ainda referenciando a questão criminal, é imprescindível atentar que, para o indício ter valor jurídico,

[...] há alguns pressupostos que devem ser considerados: a) por primeiro, deve estar provado; b) depois, é preciso que tenha *nexo causal* com a circunstância que se quer provar por indução; c) por fim, é indispensável que seja *harmônico* com as demais provas (MAZZILLI, 2003, p. 2 – Grifos do autor).

Desta maneira, os indícios percebidos, no momento da Etnopesquisa, devem, da mesma forma, observar questões que os tornem passíveis de contribuir para a construção do conhecimento sobre o fenômeno, tendo, portanto, que apresentar nexo causal, ou seja, relações com o contexto global, bem como fazer parte de um conjunto de outros indícios que se complementam e se harmonizam na comprovação de fatos, ideias, sinais, símbolos, pistas, sintomas que foram observados, percebidos.

Essas particularidades, que apareciam de forma involuntária, também, precisavam ser interpretadas: “[...] outra preciosa intuição de Wind: [...] os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINSBURG, 1989, p. 146). Percebe-se, assim, que, no paradigma indiciário, há uma proposta de interpretação da realidade a partir de dados que são residuais, ou até mesmo marginais, mas que devem ser considerados extremamente reveladores. Essas ideias creditam a Morelli uma contribuição importante na história da psicanálise de Freud. Esses dados residuais foram – ao apresentar nexos causais com o objeto da pesquisa – importantíssimos para as análises presentes no próximo capítulo.

Convém, assim, chamar, novamente, a atenção para o fato de que os indícios devem ser relacionados, articulados uns aos outros a fim de poderem ser feitas inferências e análises sobre as situações vivenciadas. Nesse sentido, “[...] dois níveis de percepção, então, são necessários. Perceber o próprio indício (ou seja: que um dado aparentemente irrelevante pode ser significativo) e desenvolver relações com uma proposição buscada: fazer inferências” (BRAGA, 2008, p. 79). Tal percepção em dois níveis foi importante, porque, como explica o próprio Braga (id., p. 78), “[...] a base do paradigma [indiciário] não é colher e descrever indícios – mas selecionar e organizar para fazer inferências”. Assim, foi imprescindível distinguir entre indícios que são essenciais e indícios que são acidentais, isto é, quais pistas, sintomas, sinais foram relevantes para a constituição do conhecimento sobre o objeto da pesquisa em desenvolvimento pelo etnopesquisador. Desta forma, ainda referenciando Braga

(id., p. 81), “é do conjunto de indícios relacionados pela pesquisa que se podem inferir lógicas, processos e estruturas que caracterizam o caso. Eventualmente alguns indícios podem parecer irrelevantes – e só adquirem valor indiciário por sua articulação com os demais”.

Diante de tais reflexões, foi preciso, da mesma forma, pensar na questão do rigor científico que, por consequência, adquiriu um sentido diferenciado daquele postulado pelas ciências naturais. Desta maneira, no paradigma indiciário, não é a quantidade dos dados estatísticos que foram obtidos que importa (paradigma galileano), mas a relevância dos mesmos para o problema que está sendo investigado. Quartarolla (*apud* DUARTE, 1998, p. 41) diz que:

[...] torna-se necessário [...] o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginsburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios.

Nota-se, portanto, que o etnopsiquisador precisa, a partir dos indícios percebidos, formular hipóteses explicativas interessantes para o fenômeno observado, levando em consideração o grau de relevância dessas hipóteses, num primeiro momento, para, depois, relacioná-las, em noções subsunçoras<sup>38</sup>, a um referencial teórico. Desta forma, os indícios não são simplesmente aceitos como verdadeiros sem que antes se processe uma rigorosa validação juntamente com uma profunda reflexão.

A Etnometodologia traz, em um de seus conceitos, a questão da indicialidade. Esses indícios, que numa pesquisa quantitativa seriam facilmente descartados, são de fundamental importância para o paradigma indiciário uma vez que, a partir deles, de sua inter-relação com o contexto global e com outros indícios, definem descobertas que se encontravam ainda opacas, não visíveis e claras para os sujeitos que participam de determinados processos investigativos de pesquisa. “Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINSBURG, 1989, p. 150). E tudo isso, no caso da Etnopsiquisa, ao se utilizar do aspecto indicialidade produzido

---

<sup>38</sup> “As noções subsunçoras são as categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa” (SANTOS; OKADA, 2004, p. 2).

pelo membro do grupo/sujeito a partir de uma prática/realização, que se faz reflexiva, e de uma relatabilidade de sua experiência.

Esses principais aspectos dentro da Etnopesquisa possibilitam a compreensão do seu perfil teórico-metodológico: observar, dialogar, compreender, interpretar, perceber indícios, sintomas, sinais, vestígios, explicar, sempre a partir das interações realizadas pelos sujeitos no mundo social. Desta forma, nota-se que a principal questão é desvelar conhecimentos presentes em ações implícitas dos sujeitos, ou seja, em particularidades e singularidades que se apresentam, muitas vezes, de maneira involuntária, configurando-se, assim, num esforço de levantar e comprovar hipóteses explicativas para os fenômenos estudados, numa tentativa de enxergar o geral no específico. Macedo (2006, p. 113) ratifica:

Dessa perspectiva, entende-se que, se a essência do homem é, na sua realidade, a “totalidade” das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização em curso e ativa de todo o contexto social.

Tanto na Etnopesquisa quanto no paradigma indiciário são essas as possibilidades de caminhos, de construção de conhecimentos. E foram essas as prerrogativas usadas na construção das análises sobre o objeto da pesquisa, ao buscar e propor ações significativas, reais, concretas, para podermos compreender e interpretar os contextos, os lugares, as situações vivenciadas e, assim, nos colocarmos como seres que somos e estamos no mundo e com e sobre ele podemos agir.

A Etnopesquisa Crítica – dando ênfase ao paradigma indiciário –, juntamente com os referenciais teórico-conceituais, serviu de base para as compreensões e interpretações sobre o fenômeno estudado – existência de processos (ou não) de gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, bem como para interpretar as percepções dos diversos sujeitos que participaram da pesquisa no que diz respeito a essas relações de poder. São esses resultados que descrevemos, analisamos e refletimos a seguir.

## **4 O QUE DIZEM OS SUJEITOS: COMPREENSÕES E INTERPRETAÇÕES DO CONTEXTO**

*Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).*

No decorrer da pesquisa, muitos foram os sujeitos que participaram do processo: dos alunos, pais, funcionários, professores e direção das duas escolas estudadas aos integrantes da equipe gestora na Secretaria Municipal de Educação de Tucano/BA, além de profissionais da educação que fizeram ou fazem parte de um dos conselhos coparticipantes da educação no município.

Foi assim que, a partir das compreensões e interpretações desses sujeitos, dos sentidos e significados que deram às vivências cotidianas que experienciam dentro do sistema municipal de ensino, se possibilitou este trabalho de análise dos dados da pesquisa, na busca de se perceber a “perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BODGAN; BIKLEN, 1994). Os contextos, as situações, as reflexões e relatabilidades dos sujeitos foram imprescindíveis para a construção dessa escrita presente neste capítulo.

Desta forma, entrevistas com os sujeitos participantes, observações dos espaços e de ações cotidianas e análises dos documentos do Sistema deram condições para a construção das narrativas abaixo sobre a existência ou não de práticas autônomas e democráticas dentro desse contexto e sobre como são percebidas as relações de poder nessa cotidianidade nos diversos espaços que compõem o Sistema de Ensino Municipal de Tucano/BA. Desta maneira, as noções subsunçoras – categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria – aparecem estruturadas, no texto, a partir de seus subtítulos, que, conseqüentemente, revelam as percepções e interpretações dos sujeitos partícipes da pesquisa sobre o contexto estudado.

#### 4.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA E SEUS CONSELHOS COPARTICIPANTES

Como já foi referenciado no capítulo I, o município passa a ser considerado ente federativo<sup>39</sup> a partir da Constituição Federal de 1988 e essa nova forma de organizar o município, atribuindo autonomia às suas ações nos âmbitos administrativo, legislativo, financeiro e político, modifica radicalmente as incumbências do poder local visto que se determinaram, através da mesma carta, competências comuns – nas três esferas de governo – em áreas, como: saúde, cultura, assistência social, educação, habitação, meio ambiente, saneamento, combate à pobreza. Essa nova estrutura, no campo das políticas sociais, traz, pelo menos no campo teórico e legal, um novo modelo de administração baseado em um federalismo cooperativo, ao contrário do existente até então: modelo totalmente centralizado em certos setores e competitivo em outros<sup>40</sup>. Com isso, o município é o principal beneficiado no que diz respeito ao processo de descentralização de recursos.

No que se refere à descentralização da educação, os municípios são autorizados a criar seu próprio sistema de ensino e, nessa condição, precisam, também, por força da legislação vigente, organizar conselhos – que são chamados de coparticipantes – para se responsabilizarem pelo processo de gestão da educação. São eles: Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselho de Alimentação Escolar. Esses conselhos “devem obedecer às leis municipais e aos regimentos que regularão suas formas de funcionamento em nível local” (SCHORR, 2004, p. 144). A efetivação desses conselhos seriam, assim, possibilidades de administração do sistema numa perspectiva democrática em que as decisões são tomadas de maneira coletiva.

---

<sup>39</sup> “Entidade estatal, político-administrativa, com personalidade jurídica, governo próprio e competência normativa” (MEIRELES apud NEVES, 2000, p. 18). Para um melhor entendimento dessa autonomia conquistada pelos municípios, é pertinente esclarecer que a autonomia política não significa apenas “a capacidade de autogoverno, eleição direta de prefeito e vice-prefeito e vereadores, como auto-organização, por meio de uma Lei Orgânica Municipal própria. A autonomia administrativa implica na liberdade para organizar as atividades do governo local, criar o quadro de servidores municipais e criar ou suprimir distritos. A autonomia legislativa implica seja em capacidade de legislar sobre assuntos de interesse local, seja de complementar as legislações estadual e federal. Finalmente, a autonomia financeira se materializa na capacidade de criar e arrecadar os tributos próprios; elaborar, aprovar e executar o orçamento municipal e aplicar recursos, levadas em conta algumas limitações constitucionais” (NEVES, 2000, p. 18-19).

<sup>40</sup> De acordo com Martins (2004, p. 152) – referendada em Almeida (1995), “as federações existentes sofreram mudanças profundas, configurando vários tipos de arranjos, entre os quais se destacam o federalismo centralizado, por meio do qual os agentes administrativos estaduais e municipais transformam-se em agentes do governo federal, e o federalismo cooperativo, caracterizado por formas de ação conjunta entre instâncias de governo.”

No município de Tucano/BA, em que a administração do que é público é marcada por traços de dominação tradicional (patrimonialismo), racional-legal<sup>41</sup>, e, ainda, pelas dominações neoliberais, temos um contexto bastante complexo que influencia de maneira determinante nas possibilidades de construção ou não das práticas democráticas com intenções politizadoras e não meramente técnicas ou partidárias. A impessoalidade do legal é usada a depender dos níveis de interesses entre os sujeitos nomeados para ocupar os cargos dentro da hierarquia oficial e a separação absoluta entre o público e o privado raramente acontece, ou seja, não há um distanciamento entre o local de trabalho e o seu domicílio. Temos, assim, uma característica própria no contexto municipal, que também se faz presente no país: “modelo de exercício do poder que combinou a influência sofrida pelas teses políticas do liberalismo com ordenamentos de caráter patrimonial” (MENDONÇA, 2000, p. 37).

Os conselhos existentes no município, dessa forma, serão compreendidos e interpretados a partir do que é racional, determinado pelas leis que os sustentam, bem como a partir das percepções dos sujeitos em suas vivências cotidianas.

#### **4.1.1 O Conselho Municipal de Educação**

Importante órgão dentro do sistema de ensino, é condição essencial para que o município possa ter reconhecimento em sua autonomia educacional. A Lei Municipal nº 105/2003, que institui o Sistema Municipal de Ensino em Tucano/BA, em seu Art. 7º, evidencia a sua composição formada por 14 conselheiros e 07 entidades representativas: dois representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; dois representantes das Escolas Municipais; dois representantes das Escolas Estaduais; dois representantes dos Conselhos Municipais; dois representantes das Instituições Particulares da Educação Infantil; dois representantes do Poder Executivo e dois representantes das Associações Comunitárias legalmente constituídas e é definido em seu Regimento Interno – Lei Municipal nº 106/2003, que cria o Conselho Municipal de Educação de Tucano/BA, como sendo, principalmente, “órgão colegiado autônomo que integra a estrutura do Poder Executivo, é instituição responsável que compõe o Sistema Municipal de Ensino, vinculado à Secretaria Municipal da

---

<sup>41</sup> Apoiado nas ideias de Weber, Mendonça (2000, p. 42-43) diz que “a dominação será racional ou legal quando a crença na sua legitimidade estiver baseada nas ordens estabelecidas e no direito de mando daqueles que, sob, essas ordens, são nomeados para exercer a dominação. A idéia básica é a de que qualquer direito pode ser criado ou modificado por estatuto formalmente correto. A obediência, nesse caso, se dá não à pessoa do senhor mas a uma ordem impessoal sua e quem a ordena também a obedece. A presença de quadro administrativo no regime de dominação legal é considerada a forma moderna de administração.”

Educação Local e representativo da sociedade na gestão democrática do ensino” (Art. 1º).  
Nessa mesma Lei, § 2º do Art. 1º, são determinadas as suas funções:

O CONSELHO MUNICIPAL DE TUCANO exerce as funções normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora, nos termos da Lei Orgânica do Município de TUCANO, orientando-se pelo presente Regimento Interno, observadas as normas e disposições da legislação em vigor.

I – No desempenho da função normativa, o CME de TUCANO elabora normas complementares e interpreta a legislação e as normas educacionais vigentes.

II – No desempenho da função consultiva, o CME de TUCANO responde consultas sobre questões da área educacional que lhe são submetidas pelas escolas, Secretaria Municipal de Educação, Câmara de Vereadores, Ministério Público e outras entidades representativas de segmentos sociais, assim como por qualquer cidadão ou grupo de cidadãos, de acordo com a legislação vigente.

III – No desempenho da função deliberativa, o CME de TUCANO analisa matérias sobre as quais tem poder de decisão, tendo competência para decidir sobre questões da área educacional do município, ouvida, em última instância, a Secretaria Municipal de Educação.

IV – No desempenho da função fiscalizadora, o CME de TUCANO acompanha a execução das políticas públicas educacionais verificando o cumprimento da legislação, aplicando sanções às instituições ou às pessoas que descumpram as normas baixadas pelo órgão, de acordo com a legislação em vigor (TUCANO, 2003b, p. 1).

É, pois, um órgão que tem como principal finalidade, de acordo com o Art. 2º da Lei Municipal nº 106/2003, o “aprimoramento da democratização da gestão educacional, atuando na defesa constante do direito de todos à educação de qualidade” (id., ib.), bem como tem registrado, no Art. 4º, V, entre uma de suas competências, no que se refere à educação municipal, “implantar a gestão democrática no ensino público municipal, através da participação da comunidade escolar e da sociedade civil” (id., ib., p. 3).

No que diz respeito às questões estruturais e organizacionais do Conselho, nos Art. 13 e 5º, §§ 1º e 2º - respectivamente, é importante registrar que as sessões ordinárias de reuniões entre os membros deverão acontecer mensalmente e que cada representatividade terá direito a um voto, que deverá acontecer por alternância entre seus respectivos representantes a cada reunião realizada. Assim, não há concentração de poder de voto apenas no membro titular (id., ib., p. 5 e 3). No que concerne às atribuições dos membros conselheiros, o Art. 11 (p. 5) especifica:

I – participar das sessões, convocadas pelo Presidente, justificando suas faltas e impedimentos;

- II – relatar, na forma de prazos fixados, os processos que lhes forem distribuídos;
- III – discutir a matéria da Ordem do Dia, constante da pauta do Conselho Pleno;
- IV – submeter ao colegiado matérias para sua apreciação e decisão;
- V – proferir voto em separado, escrito e fundamentado, quando divergir do voto do Relator e for vencido no Conselho Pleno, nas Câmaras;
- VI – pedir vista de processos antes de iniciada sua votação;
- VII – requerer, após justificar, destaque ou preferência para discussão e votação de qualquer matéria incluída na Ordem do Dia;
- VIII – representar o Conselho sempre que designado pelo Presidente;
- IX – exercer outras atribuições inerentes à função de Conselheiro.

Na organização estrutural do Conselho, o seu presidente é escolhido entre os membros representantes das entidades, através de voto direto, e a ele (Art. 25) – no desempenho de suas funções – “cabe dirigir e orientar os trabalhos internos, presidir as reuniões do Conselho Pleno e exercer a representação externa, cumprindo e fazendo cumprir a legislação e as resoluções concernentes aos objetivos do órgão” (id., ib., p. 8). Por ser eleito entre os membros do Conselho, pode ser ele o representante de qualquer entidade participante, inclusive o da Secretaria Municipal de Educação e o do Poder Executivo. Nesse caso, quando isso acontece (até agora, todos os três mandatos da presidência foram de representantes da Secretaria) – independente do grau de comprometimento das pessoas que o assume – e não é isso que se quer discutir – há um paradoxo visto que o Conselho funciona como um órgão fiscalizador e, como o Presidente acaba por assumir – quase que inevitavelmente – uma posição de liderança e, por representar, no Conselho, a Secretaria de Educação, torna-se um processo de se fiscalizar quase que a si própria. Este profissional, então, termina por assumir uma posição de “servir a dois senhores” que, na maioria das vezes, não convergem para a mesma opinião. Dependendo, assim, das posturas dos sujeitos, esta pode ser mais uma forma de controle sobre um órgão de decisão coletiva.

No momento da realização da pesquisa, em entrevistas com professores e diretores, nenhuma dessas categorias sabia dizer quem era o atual representante deles nesse Conselho e, tampouco, sabia informar como se deu o processo de escolha de tal representante. Entre pais, alunos e funcionários sequer sabiam da existência desse órgão dentro do sistema de ensino. Apenas uma funcionária de uma das escolas pesquisadas, quando perguntada sobre um outro conselho, o do Fundeb, diz que já ouviu falar do Conselho Municipal de Educação, mas que não sabia dizer se era algo ligado à fiscalização das verbas, achando fazer referência ao Fundeb.



As itinerâncias no contexto serviram, ainda, para perceber que, na realidade, o Conselho Municipal de Educação não funcionou no ano de 2009 e até este momento de realização da pesquisa em 2010. Segundo informações da Conselheira “A” do CME (também Gestora do Sistema) – que já está em seu segundo mandato – as reuniões não aconteceram por falta de quórum durante todo esse período. Diz, ainda, que há um interesse em reativar o Conselho, mas a grande dificuldade é encontrar pessoas que queiram assumir a função de membros nesse órgão de educação. Deixa claro, em sua fala, que já há, inclusive, a perspectiva de uma pessoa para assumir a presidência, pois apresenta algumas características que a ajudariam a desenvolver tal função. O depoimento expresso abaixo ratifica tais questões:

Hoje, para o Conselho voltar a funcionar como era antes, eu preciso de alguém que tenha compreensão, capacidade de compreender as leis e tudo mais, saiba lidar com elas e desejo de estudar, mas as pessoas não querem isso para elas: ter que dar respostas fundamentadas em uma base legal. Há coisas que você não conhece e vai precisar de tempo para estudar.

Pelo exposto, fica assim entendido que não há um processo de escolha entre os pares para eleger seus representantes, mas escolhas de alguns sujeitos a assumirem determinadas funções, inclusive a de presidente, o que descaracteriza o proposto em seu regimento – Lei Municipal nº 106/2003.

A ausência de funcionamento desse órgão e a forma como seus membros são escolhidos, o não conhecimento por parte dos sujeitos partícipes da educação ou, ainda, o não saber quem são seus representantes no referido conselho depõem contra a possibilidade de efetivação de uma gestão coletiva e participativa, de decisões autônomas e democráticas, no interior do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA.

#### **4.1.2 O Conselho de Acompanhamento do Fundeb**

Outro importante conselho – que faz parte das possibilidades de efetivação de práticas de tomadas de decisões de maneira coletiva e por se tratar de posturas e encaminhamentos no que se refere aos recursos da educação dentro do Sistema de Ensino – é o que faz o acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

A Lei que cria o Conselho do Fundeb no município é a nº 159, de 27 de dezembro de 2007 (retroagindo seus efeitos a 01 de março de 2007 – Art. 15), pois o referido Conselho não foi criado no tempo estipulado pelo MEC/FNDE. E, ainda, de acordo com documentação oficial do município, o decreto em que se altera a composição dos membros do Conselho do Fundeb é datado de 31 de dezembro de 2007. Na composição do conselho, inclui: um representante da Secretaria Municipal de Educação, indicado pelo Poder Executivo Municipal; um representante dos professores das escolas públicas municipais; um representante dos diretores das escolas públicas municipais; um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais; dois representantes dos pais de alunos das escolas públicas municipais; dois representantes dos estudantes da educação básica pública; um representante do Conselho Municipal de Educação e um representante do Conselho Tutelar. Nessa composição, são inclusos os representantes do Conselho Tutelar e do Conselho Municipal de Educação, de acordo com § 2º do Art. 24 da Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Suas atribuições são dispostas no Art. 5º da Lei Municipal nº 159/2007:

- I – acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo;
- II – supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do Fundeb;
- III – examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo;
- IV – emitir parecer sobre as prestações de contas e recursos do Fundo, que deverão ser disponibilizadas mensalmente pelo Poder Executivo Municipal;
- V – outras atribuições que legislação específica eventualmente estabeleça.

Parágrafo Único – O parecer de que trata o inciso IV deste artigo deverá ser apresentado ao Poder Executivo Municipal em até trinta dias antes do vencimento do prazo para apresentação da prestação de contas junto ao Tribunal de Contas dos Municípios (TUCANO, 2007a, p. 3).

Diante de tal significado para o acompanhamento dos recursos a serem utilizados no Sistema Municipal de Ensino – de maneira democrática –, como se pode justificar, por exemplo, o fato evidenciado durante a pesquisa de que o referido Conselho não funciona desde o ano passado (metade de 2009) até o momento em que foram coletados os documentos para desenvolvimento deste trabalho (julho/2010)? Não se teve acesso às atas desse Conselho: não pelo fato de a pessoa, membro do Conselho, que se dispôs a passar informações e

documentos, não desejar realizar este ato, mas pela simples questão de que elas não estavam registradas no livro apropriado, ou seja, não existiam, mesmo a lei evidenciando a necessidade de reuniões mensais para o Conselho. Como, então, se efetivaram o Inciso IV e todos os outros incisos referentes às suas atribuições?

Outras questões depõem, ainda, de maneira negativa sobre a perspectiva da gestão democrática na composição e funcionamento deste Conselho:

- a) observando o § 1º do Art. 2º da Lei 159, temos exarado que o representante dos professores, dos diretores, dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais, dos pais e dos estudantes “serão indicados pelas respectivas representações, após processo eletivo organizado para escolha dos indicados, pelos respectivos pares” (TUCANO, 2007a, p. 2). Como, então, explicar o desconhecimento total, por parte dos sujeitos participantes da pesquisa, sobre o fato de não saberem quem são seus representantes nesse conselho e, ainda, de não terem participado de nenhum processo eletivo para escolher tal representação? Outras possibilidades que possam justificar essa não-participação serão discutidas no subtítulo 4.2 dessa produção, porém as falas abaixo dos sujeitos levantam essa primeira hipótese de que o conselho é constituído apenas para cumprir uma formalidade legal:

Ele existe, mas acho que não cumpre sua função. Até onde eu sei, o Conselho do Fundeb, as pessoas que participam são pessoas responsáveis. E o Conselho existe simplesmente para cumprir uma exigência da lei (Professora “A”).

Eu vejo muito restrito, ainda, com relação a ele, às pessoas escolhidas. Não é uma coisa assim aberta... para se fazer uma reunião... convidasse as pessoas... mesmo que você não estivesse envolvido no conselho, sendo componente. Mas eu vejo que isso aí acontece muito restrito.[...] Acho que fica muito oculto (Professor “A”).

Em relação ao conselho do Fundeb, se os sujeitos não sabem quem são seus representantes e se esses representantes são, por lei, eleitos por seus pares, e, no entanto, não os elegeram, quem os colocou, lá, nessa condição de conselheiros, representantes de suas categorias?;

- b) no que se refere a impedimentos, para participar do Conselho e/ou funções dentro dele, foi observado, nos documentos disponibilizados, que:

- em relação aos pais de alunos, não podem ser conselheiros, de acordo com as definições presentes no Art. 2º, § 5º, V, a e b, aqueles que “exercam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito do Poder Executivo Municipal; ou prestam serviços terceirizados ao Poder Executivo Municipal” (TUCANO, 2007a, p. 2). No entanto, um dos representantes dos pais, de acordo com o Decreto nº 85/2007, é funcionária contrata, prestando serviços à Secretaria Municipal de Educação;
- no que concerne à presidência e vice-presidência do conselho, não podem ser eleitos os representantes do Poder Executivo. Porém, a vice-presidência do Conselho é assumida pelo representante do Conselho Municipal de Educação, que faz parte deste como representante do Poder Executivo. Sendo assim, torna-se, indiretamente, também seu representante;
- c) ainda, de acordo com o que determina o Art. 8º, “no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a instalação do Conselho do FUNDEB, deverá ser aprovado o Regimento Interno que viabilize seu funcionamento” (id., ib., p. 4). Segundo um de seus conselheiros, não há regimento interno até o presente momento, o que, de certa forma, não organiza as formas e maneiras de atuação mais específica do referido Conselho.

#### **4.1.3 O Conselho de Alimentação Escolar**

Em função de o CAE do município de Tucano/BA não ter apresentado – durante a realização da pesquisa – o seu Regimento Interno, trabalhou-se com a Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento aos alunos da educação básica no que diz respeito à alimentação escolar e ao Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE a fim de se perceber sua composição e função dentro do sistema de ensino. Neste sentido, o Art. 18 da referida lei diz:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, Conselhos de Alimentação Escolar - CAE, órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, compostos da seguinte forma:

I - 1 (um) representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado;

II - 2 (dois) representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelo respectivo órgão de representação, a serem escolhidos por meio de assembleia específica;

III - 2 (dois) representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, escolhidos por meio de assembleia específica;

IV - 2 (dois) representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, a seu critério, ampliar a composição dos membros do CAE, desde que obedecida a proporcionalidade definida nos incisos deste artigo.

§ 2º Cada membro titular do CAE terá 1 (um) suplente do mesmo segmento representado.

§ 3º Os membros terão mandato de 4 (quatro) anos, podendo ser reconduzidos de acordo com a indicação dos seus respectivos segmentos.

§ 4º A presidência e a vice-presidência do CAE somente poderão ser exercidas pelos representantes indicados nos incisos II, III e IV deste artigo.

§ 5º O exercício do mandato de conselheiros do CAE é considerado serviço público relevante, não remunerado.

§ 6º Caberá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios informar ao FNDE a composição do seu respectivo CAE, na forma estabelecida pelo Conselho Deliberativo do FNDE (BRASIL, 2009, p. 3).

A composição do conselho demonstra, mais uma vez que, legalmente, é mais um órgão – dentro do sistema – que apresenta possibilidades de se praticar uma gestão democrática, porque é mais um espaço de discussão, planejamento e tomada de decisões coletivas, além de se poder acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar no município. O Art. 19 da Lei 11.947 expressa a sua função:

Compete ao CAE:

I - acompanhar e fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas na forma do art. 2º<sup>42</sup> desta Lei;

---

<sup>42</sup> “Art. 2º: São diretrizes da alimentação escolar: I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009, p.1).

- II - acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar;
- III - zelar pela qualidade dos alimentos, em especial quanto às condições higiênicas, bem como a aceitabilidade dos cardápios oferecidos;
- IV - receber o relatório anual de gestão do PNAE e emitir parecer conclusivo a respeito, aprovando ou reprovando a execução do Programa (BRASIL, 2009, p. 3).

Dos três conselhos coparticipantes da educação no município, este foi o único que apresentou atas de reuniões: um total de quatro, em que evidenciavam informações sobre os seguintes tópicos:

- 13/01/2009 – reunião não realizada; falta de quorum; remarcada para dois dias após;
- 15/01/2009 – reunião de prestação de contas do ano anterior;
- 17/08/2009 – apresentação da nova composição do conselho, baseada na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e eleição do novo presidente e vice;
- 15/01/2010 – prestação de contas do ano anterior; análise e sugestões para o cardápio da merenda escolar do ano em curso.

Ainda, de acordo com essas atas, o conselho é composto por: um representante do Poder Executivo; dois representantes dos pais de alunos; dois representantes das entidades de trabalhadores de educação e discentes; dois representantes da sociedade civil e definem como atribuições principais: fiscalizar a distribuição da merenda; planejar as reuniões; sugerir na elaboração do cardápio; aprovar ou não a prestação de contas anual.

As reuniões elencadas anteriormente demonstram que são realizadas apenas duas por ano: uma para prestação de contas e outra para composição / escolha da presidência, por motivo de desistência desse conselheiro. Vejamos a opinião de uma ex-conselheira:

Eu participei, há dois anos atrás, do Conselho de Alimentação Escolar. Eu fui omissa porque eu só fiscalizava, de certa forma, aqui, a merenda aqui da escola: como ela era servida, se existia qualidade. Talvez, alguns alunos possam dizer que não é de qualidade, porque não atendeu a uma preferência deles, mas ela é de qualidade, é feita com toda higiene, os produtos são de qualidade, mas eu participei deste Conselho e só era convocada para reunião para assinar a prestação de contas (Professora “A”).

Outras falas, nesse sentido, ratificam a problemática levantada pela ex-conselheira, ao afirmar a postura do conselho como meramente burocrático: “na semana pedagógica, um funcionário da prefeitura veio para eu assinar a ata da última reunião do conselho. Imagine o nível de consciência sobre gestão democrática” (Conselheiro “A” do CAE). E, ainda, mesmo sendo o

único a funcionar, é necessário que percebamos essa forma de funcionamento a partir da fala da professora, ex-conselheira:

[...] ele era membro também. Por ser uma pessoa que – de vez em quando – ia a Feira de Santana, ele pegava uma cópia da prestação de contas e ia verificar os locais. Ele percebeu que as pessoas em que eram compradas as coisas, os donos dos comércios também eram ligados à questão partidária. Até em Feira de Santana, onde alguns produtos foram comprados, vinha a acontecer essa mesma coisa. Aí eu pedi para sair porque do jeito que estava acontecendo...[...] (Professora “A”).

A forma como é relatada pela ex-conselheira configura uma postura patrimonialista em relação ao bem público e fere sensivelmente a gestão democrática dentro da administração do sistema de ensino.

Em conversa com outra conselheira, e membro atual do conselho, manifesta a seguinte opinião:

Lá, nesse Conselho, os membros têm a função de fiscalizar a distribuição da merenda, se ela está sendo distribuída no município, nas escolas e se ela está sendo bem administrada dentro das escolas. E foi distribuído da seguinte maneira: os membros, eles atuam por zonais, que fica melhor, já que é um trabalho voluntário, de acordo com a possibilidade de cada um. Aí, eu fiquei na parte da sede. Isso não quer dizer que eu, como fiscal, não é bem fiscal, porque o nome fiscal pesa, não quer dizer que eu tenha que estar rodando nas escolas, mas ao mesmo tempo eu tenho que ficar atenta para alguma irregularidade, em termos das pessoas que administram aquela merenda, se ela está sendo levada em consideração a qualidade, a maneira de fazer, de distribuir e, pelo que foi passado para a gente, nós temos de estar atentos a isso, mas até a maneira de chegar nas localidades, a gente tem que ter uma determinada postura que não amedronte as pessoas, que vai desde a direção da escola, passando pelos alunos e vai até lá a cantina (Conselheira “A” do CAE).

Questionada, então, se já havia realizado algum tipo de visita às escolas, respondeu:

Nenhuma visita. A única escola que eu visito é a daqui. Porque, ‘- vocês querendo ir, vocês podem ir’. A gente teve uma reunião há umas três semanas, mas sinceramente eu ainda não me senti à vontade de chegar e ir até as escolas verificar como é que está, porque prometeram para a gente um crachá e que vão mandar um ofício para as escolas com o nome das pessoas, porque a gente pode chegar a qualquer momento. Como isso ainda não foi feito, eu não me sinto à vontade de chegar num espaço como se eu fosse é... digamos assim... é... fiscal da vigilância sanitária, né? (Conselheira “A” do CAE).

A fala da conselheira entrevistada evidencia, ainda, que as informações dadas sobre as ações a serem feitas não ficaram a cargo do presidente do conselho, mas de uma pessoa responsável pela merenda na secretaria. Informa, também, que não há um local para abrigar o conselho; livros de atas e documentos ficam no setor da merenda e, conseqüentemente, há um controle do poder público sobre ele. Essa ausência de um local próprio para abrigar o conselho vai de encontro ao Art. 17, VI, da Lei 11.947: “[...] VI - fornecer instalações físicas e recursos humanos que possibilitem o pleno funcionamento do CAE, facilitando o acesso da população” (BRASIL, 2009, p.2). Continuando a conversa e sendo indagada, também, neste momento, sobre a questão das visitas às escolas mais distantes, visto que o município apresenta dimensão considerável, em termos de territorialidade, explica:

Foi dito o seguinte para os meninos que ficaram num local mais distante: ‘- você vai ficar lá porque você já trabalha próximo. Por exemplo, o [...] pegou o Jorro, pegou o Tracupá’. ‘- Você manda um aviso e a gente providencia para você.’ E as outras pessoas, que moram nas localidades, é bom para eles porque eles se locomovem por conta deles, porque ficou de, também, meio de que dito que nem sempre que a pessoa solicitar ia ter um carro disponível. Aí, eu já fiquei aqui na sede por ser mulher, por ser perto e porque eu tenho moto e posso ficar rodando quando uma urgência surgir, mas, até então... estou aí, esperando uma convocação do presidente porque o [...] é uma pessoa muito ativa; ele só pegou, porque, nessa última reunião que a gente fez, teve que o [...] pediu para sair, ele não queria ficar mais. Aí, já nessa eleição de agora eu percebi que houve uma disputa, houve inscrição de três pessoas para serem votadas, aí a gente já percebeu que as coisas estão melhorando. Agora, eu acredito que ele realmente vai funcionar (Conselheira “A” do CAE).

Porém, ao ouvir o atual presidente do conselho, se manifesta da seguinte maneira:

Eu participo do Conselho de Alimentação Escolar, representando os profissionais da educação, no momento estava no Sindicato e fui indicado para representar essa categoria, e é a gestão democrática – fui indicado para participar da categoria – e o outro membro é o [...], que é o vice-presidente. Então, só para iniciar, eu sou o presidente, mas não tomei posse, o material do conselho fica nas mãos da gestão pública, e a contradição que já existe nos conselhos municipais de Tucano, isso pode ser de uma forma geral, Educação, Fundeb, todos os conselhos que funcionam aqui em Tucano. Então, eu sou presidente, tinha outro – que saiu e também é funcionário público – teve que viajar, os [...] mudam de lugar e até hoje não mandou a carta de saída; o conselho está vago, os membros votaram em mim para presidente e estamos até hoje esperando a pessoa que manda no município, que manda na merenda escolar, liberar o material para a gente tomar posse. Então, eu já pensei em convocar o conselho, eu já pensei em gritar e falar na rádio e até falei na última reunião do próprio sindicato, dizendo que a



responsabilidade não é minha, não é do conselho e sim de todos se a merenda escolar tiver algum problema, se não for fiscalizada, se não estiver saindo. Nós somos os responsáveis e não apenas o membro que está representando o conselho. Me apresentei, como membro e ainda não como presidente do conselho, um monte de ideias para fazer diferente, mas nem a ata, nem a ata da eleição e da posse está em nossa mão, está na mão da gestão pública. Então, o conselho aqui em Tucano é sempre administrado, é presidido por um lado da gestão, aliás, pela gestão pública. Então, ou a gente toma pulso ou se faz público o que acontece – não adianta a gente buscar exemplo na Conchichina se não age, aqui, local (Conselheiro “A” do CAE).

Na conversa com a Conselheira “A” do CAE, informa que as reuniões no conselho devem acontecer a cada três meses, de acordo com combinado entre os membros, porém o atual presidente – que na época dessa decisão era apenas um dos membros do Conselho – “questionou e sugeriu a todos se a prestação de contas poderia ser feita mensalmente ou bimestralmente. O presidente [o antigo] esclareceu que podia acontecer sim, ficando decidido, em assembleia, a possibilidade de acontecer a cada bimestre.” Além disso, informou que, nessas decisões, também ficou combinado que, caso houvesse necessidade, reuniões extraordinárias seriam realizadas. Também deixa claro que os conselheiros nunca viram o regimento do conselho e que receberam apenas um módulo, uma cartilha de como ele funciona. A partir dessas falas da entrevistada, foi questionada sobre, então, quem teria levado esse módulo, essas informações. Explicou que:

Geralmente, essas informações são dadas pelo pessoal da Secretaria. A cada reunião, tem uma pessoa lá é... não é bem conduzindo, mas tem que ter alguém, é... nas três reuniões que teve, não pode ser a mesma pessoa, tem que ser alguém que não faça parte do conselho, mas alguém da Secretaria que tá lá. Eu não entendo porque a necessidade de ter alguém que leva pauta, é a pessoa que providencia o que vai ser utilizado lá no encontro (Conselheira “A” do CAE).

Depois, a entrevistada coloca que, talvez o motivo de essa pessoa estar lá, seria em função de que a primeira reunião da qual participou foi para eleger o primeiro presidente e, na segunda, em função da desistência deste, a secretaria novamente convocou uma reunião para eleger o seu substituto. Como, até o momento, não houve outra reunião, não deu para perceber como é a sistemática de condução da reunião no conselho: se será mantida a mesma ou se o novo presidente começará a convocá-las. Reafirma, no entanto, que todas as reuniões das quais participou foram convocadas pela Secretaria e acrescenta:

Mas eles não gostam de serem colocados como pessoas responsáveis porque até eles dizem que, de certa maneira, eles estão sendo fiscalizados, então, eles não podem: se estão sendo fiscalizados, eles não podem ficar conduzindo e fiscalizar. Mas, segundo informações que se passaram, se precisar, eles vão dar tudo aquilo que precisar para se fazer cumprir a nossa função lá dentro (Conselheira “A” do CAE).

No entanto, a fala do atual presidente é categórica: “acontece muito aqui nessa gestão democrática de Tucano: alguém muito próximo ao poder fiscalizando esse poder.”

Buscando referência na visão da Professora A, com o objetivo de se fechar um pouco as ideias sobre os conselhos coparticipantes presentes no contexto estudado, pode-se dizer que:

Os Conselhos se reúnem para aprovar o que está feito. O que eu participei foi assim. O que o [...] participou – se não me engano é esse do Fundeb – que ele também pediu para sair justamente pelo mesmo motivo meu, de não tá conseguindo fazer. Então, até para não se indispor com alguém, de uma forma chata, constrangedora, então eu vou sair e ficam as mesmas pessoas. Eu percebo, assim, que a intenção é bonita. Se as coisas realmente acontecessem do jeito que deveriam acontecer, a situação não estaria do jeito que está (Professora “A”).

E continua:

Nas minhas análises, eu penso da seguinte forma: cria-se o conselho para dar uma resposta: ‘- Aqui tem isso? – Tem. Tá usando? Está acontecendo? – Aí, já não é culpa minha, porque as pessoas não querem participar.’ É muito por aí (Professora “A”).

Esses são os discursos usados não apenas no município, mas também os advindos do MEC. Colocam toda uma transferência de responsabilidade para os cidadãos e o governamental acaba não cumprindo com sua função e, também, não dando condições para que esses conselhos e a gestão democrática se efetivem. Não dá as condições, mas devemos perceber, também, que essas lutas e participações serão necessárias por parte de todos os sujeitos que compõem a escola, o sistema de ensino. As coisas não são dadas; são conquistas. O grupo que domina não quer dividir o poder e nem vai oferecer esse poder. Assim, de acordo com Domingo (apud MENDONÇA, 2000, p. 396):

Evidentemente, a retórica que acompanha essas mudanças por parte de quem as patrocina, é que elas supõem um ganho em liberdade social e pessoal, uma recuperação da capacidade de iniciativa e de livre ação. Entretanto, é

isso que ocorre? Ou, colocando a pergunta em uma clara posição de suspeita: os Estados cedem [devolvem] poder?

Imbricados a essa discussão do processo da gestão democrática – do compartilhamento do poder e das responsabilidades – estão fundamentalmente ligados os elementos da autonomia e da participação, noções subsunçoras a serem analisadas no próximo item.

#### 4.2 PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA – OBJETIVOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMO SE DÃO ESSES PROCESSOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA

A gestão democrática do ensino é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira e encontra-se na centralidade de várias lutas travadas pelos sujeitos partícipes do ato educacional nas diversas arenas em que se faz presente, isto é, em todas as instâncias que lidam com o seu “quefazer”, com o seu planejamento. Apresenta como objetivo principal a questão da participação dos sujeitos do ato educativo não apenas no momento de escolher seus representantes, mas, também, e principalmente, nos momentos de tomada de decisões, compartilhando o poder entre esses sujeitos e, conseqüentemente, as responsabilidades pelas posturas assumidas e desenvolvidas, gerando, assim, possibilidades de construção da autonomia.

Ao fazer referência ao processo de gestão democrática presente na Constituição Federal de 1988, no capítulo I, trabalhou-se com a questão de que a democracia se apresentava muito mais no nível da representatividade do que da participação. Em seu Art. 14, exara: “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com igual valor para todos [...]” (BRASIL, 1988, p. 8). Essa democracia moderna da representatividade, diferentemente da clássica – que também era denominada direta (na antiga Grécia, essa igualdade política referia-se somente àqueles que apresentavam o mesmo status: o homem, adulto, proprietário e nascido em Atenas), por ter a participação direta do cidadão nas tomadas de decisões – assim se configurou em função dos problemas causados pelo tamanho, complexidade e discordância na heterogeneidade política. A quantidade dos sujeitos, com os mais variados graus de opiniões e de interesses, promovia a não possibilidade de discussão e resultados de consensos entre todos os participantes, bem como a questão de se manter no centro das decisões aqueles considerados como os mais cultos, os mais conhecedores, os que possuíam propriedades e que, por isso, detinham o poder e, dentro da

democracia liberal, a cidadania. A posse da propriedade, na doutrina liberal, é o que dá direito a alguns homens, e apenas alguns, a deterem o poder de decisão.

A teoria liberal, para sobreviver, necessita e usa – de acordo com o tempo histórico – (d) o discurso da democracia, que promove a liberdade e igualdade de todos. Assim, na Constituição Federal de 1988, em que o processo constituinte se deu em meio a lutas pela redemocratização do país, aparece em algumas determinações, inclusive para a educação, ou melhor, no processo de elaboração e implementação das políticas sociais, uma certa obrigatoriedade da presença – nessa elaboração e implementação – da sociedade civil. É um recurso usado pelo neoliberalismo – transferir responsabilidade para a sociedade civil – para conter os gastos públicos do Estado (que deve se tornar mínimo – redução de custos), mas é também uma possibilidade de construção de práticas democráticas e autônomas dentro dos entes federativos (os conselhos coparticipantes da educação analisados no item anterior são exemplos claros dessas possibilidades se, realmente, um processo de participação e não apenas de representação acontecer por parte da população). Essas brechas que aparecem no ínterim das propostas e do pensamento neoliberal não significam dizer que a sociedade capitalista é democrática, mas que se utilizam desses discursos democráticos como forma de manipulação e permanência no poder. A ocupação desses espaços com intenções não meramente técnicas e burocráticas podem possibilitar construção de espaços mais políticos e democráticos, promovendo uma participação maior da população nas tomadas de decisões que, por enquanto, ainda, são privilégios de apenas alguns.

Esses processos de participação, de autonomia – promotores da gestão democrática – serão analisados, a partir de agora, no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, tendo como base os diversos textos interpretativos produzidos pelos sujeitos no momento da pesquisa.

#### **4.2.1 Autonomia do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA**

O município de Tucano/BA, considerado ente federativo do país a partir da CFRB de 1988, com seu sistema de ensino criado legalmente em 2003 (Lei Municipal nº 105), com o seu – ainda não registrado oficialmente e/ou aprovado como política pública – Projeto Político-Pedagógico “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, ou seja, com o processo de autonomia dado pela Constituição, isto é, de manter um certo grau de liberdade para desenvolver projetos e ações no campo educacional, é, na realidade, um mero executor das políticas oficiais do MEC, passando, assim, não por um processo de

descentralização – democratização da gestão, ampliação de processos participativos e alterações nas estruturas de poder –, mas por um processo de desconcentração – estrutura central toma as decisões para execução pelos centros periféricos. A Gestora “E” do Sistema, ao ser questionada sobre essa autonomia do sistema em relação ao MEC, afirma: “executando, apenas”.

A política de desconcentração do MEC, disfarçada de descentralização, transfere responsabilidades aos municípios – execução de programas – e mantém as decisões centralizadas, principalmente no que se refere aos processos de avaliação: enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs propõem observação dos contextos para serem trabalhados em suas realidades, a provinha Brasil é aplicada de forma homogênea em todo o Brasil, bem como livros didáticos são distribuídos pelo PNLB – Programa Nacional do Livro Didático. Enquanto os PCNs são apresentados como uma sugestão para auxílio à prática educacional, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – é realizado a partir de suas propostas. E, ainda: os livros didáticos são construídos e aprovados e distribuídos pelo MEC para todo o país, de acordo com os PCNs. Ou seja, propõe uma percepção do contexto, de maneira singular, porém, ao se realizar processos de avaliação, a cobrança é feita de maneira homogênea e igual para todos. E os resultados obtidos demarcam de maneira decisiva para se definir o nível da qualidade da educação (IDEB). É dessa forma que:

Nesse conjunto de políticas, observa-se, portanto, que a União desconcentra as ações dos mais variados programas mas, ao mesmo tempo, estabelece padrões de referência que acabam por criar uma camisa de força tolhendo quase que totalmente o poder de iniciativa das instâncias executoras (MENDONÇA, 2000, p. 350).

Essa camisa de força tolhe de tal maneira as iniciativas dentro dessas instâncias que chegam a expressar em documentos oficiais que acabam executando tais tarefas pelo fato de estarem sendo solicitado pelo MEC, ou por ser uma exigência legal, até mesmo em momentos que podem definir, se colocados em prática, transformações políticas e de qualidade no processo de desenvolvimento da educação. Este é um trecho que está presente na apresentação do Plano Municipal de Educação de Tucano/BA:

Frente à necessidade dos Municípios em cumprir as exigências legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, Lei que aprova o Plano Nacional de Educação, nº. 10.172/2001 e Lei que aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia nº. 10.330/2006, que determinam a elaboração de planos de educação, com projeções para dez anos, cria-se,

assim, também no Município de Tucano/BA, a oportunidade de se construir o Plano Municipal de Educação – PME com vistas no planejamento e na sistematização das políticas públicas norteadoras das ações a serem implantadas/implementadas, o que representa as ferramentas que orientem as práticas educativas no município, auxiliando na realização das avaliações sobre o curso das ações planejadas para a educação. Além disso, este Plano se converte na oportunidade de a sociedade e as comunidades escolares acompanharem e contribuírem para o fortalecimento do processo educativo desenvolvido nas escolas da rede Municipal de Ensino (TUCANO/BA, 2009, p. 9).

Mesmo percebendo que, logo em seguida, há uma referência ao plano como “planejamento e sistematização das políticas públicas norteadoras a serem implantadas/implementadas”, chama a atenção apenas o fato de ser evidenciado, em primeiro lugar, a questão legal, burocrática, técnica e não os artefatos políticos que um planejamento desse tipo pode provocar. Na realidade, são “os padrões de referência” emanados da instância central.

#### **4.2.2 Autonomia da Escola no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA**

Pelas percepções dos sujeitos acerca da questão da autonomia da escola no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, todas as falas – sendo eles, sujeitos, pertencentes à unidade escolar ou ao órgão de administração municipal – demonstram que o Sistema aprendeu, a partir do exemplo dado pelo MEC, como se faz uma desconcentração. Porém, com uma centralização ainda maior, porque tudo se define e se determina tendo como homologadora principal a secretaria municipal de educação, à exceção de pequenas intenções democráticas dentro da dimensão pedagógica visto que, no concernente às dimensões administrativa e financeira, a autonomia das escolas é praticamente inexistente.

Pela perspectiva da autonomia pedagógica, o município trabalha com o Projeto Político-Pedagógico Municipal “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, focado em sua organização e princípios no capítulo II. Desta forma, o projeto defende, em linhas gerais, a participação dos sujeitos educativos na tomada de decisões, partindo de uma prática vivenciada nos contextos, o que significa trabalhar com transparência ética e um poder a serviço de todos, configurando-se, dessa forma, num processo de construção de autonomia pedagógica concomitantemente à autonomia administrativa e, até, financeira. Esses, teoricamente, são os objetivos previstos pelo projeto, implantado no contexto do município de Tucano/BA, que é marcado significativamente pelos ordenamentos patrimonialistas.

Ao questionar os sujeitos partícipes da pesquisa sobre a autonomia da(s) escola(s) nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, temos essas percepções:

Muito pouco, porque tudo que a gente tem que definir aqui na escola tem que ter a aprovação da secretaria; a gente necessita dessa aprovação; [...] a gente só tem autonomia para decidir o que não prejudique eles – prejudique entre aspas né? – porque para eles é uma visão pronta que vem de lá (Orientadora “A”).

Eu acho que tudo depende da Secretaria. O coletivo não decide mais nada. Eu me lembro que o projeto político-pedagógico dava essa vez ao núcleo: o que decidisse aqui, dentro da lei, sem prejudicar o aluno, a gente levava para a Secretaria. Mas, hoje, não vejo isso (Professor “A”).

O Professor “A” que, além de desenvolver seu trabalho numa das escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> pesquisada, também exerce sua função de regência de classe numa escola de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, por conta de sua carga horária de 40 horas, ainda chama a atenção para o fato de como as questões do calendário escolar são tratadas nesse espaço. Fala, assim, sobre as aulas aos sábados e também sobre as atividades complementares dos professores que, no contexto de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, acontecem a cada 15 dias, numa sexta-feira.

Inclusive, as aulas aos sábados. Não vejo que funcione as aulas aos sábados. Prefiro envolver o aluno de uma outra forma. Por exemplo, a reunião de AC, acontece, em algumas escolas, na sexta-feira. Já que o aluno não frequenta o sábado letivo, por que a gente não transfere a reunião da sexta para o sábado e esse aluno ganha a aula na sexta? Mas a resposta é que a Secretaria não aceita. É sábado letivo, é sábado letivo. Então, eu vou na escola assinar meu livro de ponto e vir embora. Então eu vejo que a escola está sem autonomia nenhuma. Porque no sábado, o aluno trabalha; tem o pai que vai para a feira e não manda seu filho, tem a questão dos transportes. Então, eu acho que tudo tá centrado lá na Secretaria e ninguém toma decisão nenhuma.

O calendário escolar, então, será nosso exemplo de análise acerca da autonomia da escola no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA em virtude, principalmente, do número de recorrência em que aparecem nas falas dos entrevistados quando se referiu a essa temática/problemática. O Gestor “A” de Escola diz que:

A educação tem uma preocupação muito grande quanto ao suprimento dos dias letivos, mas, de certa forma, acaba cometendo um erro grave, na minha opinião, em relação ao calendário. É um calendário que não agrada ao aluno. Cumprem-se os dias, mas, de certa forma, às vezes, os processos são atropelados. Por exemplo: por que se começam as aulas em março? Por que

se colocam aulas aos sábados, sabendo da dificuldade que é trazer esse aluno aos sábados, trazer o professor? A gente tá cometendo um erro na educação.

Questionado sobre as possibilidades de mudança desse calendário, da autonomia da escola para decidir sobre o cumprimento dos 200 dias letivos, usa o mesmo discurso dos outros entrevistados: “A gente não tem. A gente não tem.” A repetição em sua fala mostra um pouco do contexto municipal em relação a essa questão. E continua: “E, hoje, pra Secretaria, é um erro gravíssimo fazer qualquer alteração de uma data.”

Ao conversar com Gestores do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA sobre a autonomia da escola e referenciando a elaboração do calendário escolar pela própria escola, a partir do seu contexto, há uma constatação desse fato: “Não! Já começa por aí!” (Gestora “E” do Sistema). O que é complementado pela Gestora “D” do Sistema:

Se você for pensar gestão democrática a partir do calendário escolar, ela já começa a escorregar. E eu penso, assim, que seria muito legal se as pessoas estudassem um pouco de gestão, de escola, seja lá do que for; começassem a pensar que quando se diz 200 dias letivos para o aluno que, se a gente tem a obrigação de cumprir essa lei, é para ser cumprida na essência, não é para ser cumprida no faz de conta.

Esse estudo a que faz menção sobre a gestão da educação refere-se, provavelmente, aos chefes político-partidários dentro do município, porque, depois, complementa:

A gente insiste em um calendário que comece as aulas em fevereiro, no sentido de que ninguém tenha que trabalhar 18 sábados, no sentido de estar depois do Natal fazendo aquela recuperação mentirosa. Faz-se dois calendários e vai para o gestor e o gestor diz que esbarra em outras questões de liberação de verbas para a compra de merenda, para transporte, para isso e aquilo. O que é que a gente propõe? Negociar com as pessoas. Já se sabe que aquela verba vem. Nunca ficou um ano sem vim. Mas a gente sabe que está subjacente a isso uma série de outras questões que não é só... é... [Falo que, de certa forma, o calendário não é pedagógico, é administrativo]. Ele é político. Pra mim, a palavra não é nem administrativo. Você pode fazer um calendário administrativo: tem administrações que, embora sejam frias, elas são coerentes.

A Gestora “D” do Sistema, ao falar sobre o calendário político, na verdade, faz referência a questões que estão ligadas a interesses outros que não levam em consideração os profissionais da educação e alunos e funcionários das escolas, mas a motivos estritamente estruturais e, até mesmo, partidários. Continua: “É complicado porque você não tem essa autonomia de dizer: ‘- mas isso é melhor!’ Pelo menos uma vez para provar que é melhor. Então, a gente tem



professor trabalhando angustiado, porque está numa camisa de força.” Continuando a conversa e indagada sobre possibilidades de se modificar tais posturas, comenta:

Eu nos acho fracos, na hora de negociar, entendeu? Parece que o discurso político é tão forte, que a gente fica sem força. Eu não sei o que é que acontece. Eu me lembro que saiu daqui eu e [...], com os dois calendários na mão, porque a gente ficou sabendo que o [...] estava no [...]. Saímos as duas com o calendário nas mãos na esperança de concordar com a gente de as aulas começarem em fevereiro. Na hora que nos viu, a reação foi essa: ‘- Não venham não, não venham não, porque vai começar em março e acabou.’ [...] E eu que pensava, você, você, você, que o nosso saber poderia modificar alguma coisa. [...] Porque é um esforço tão... tão... incomodante, que você vê, não concorda com aquilo e você não tem corda para aquilo, parece que não tem jeito. E aí eu fico dizendo assim: meu Deus, será que outras pessoas, em nossos lugares, conseguiriam fazer diferente ou piorariam tudo, porque iam ser mais práticos que nós?

Este comentário ratifica, inclusive, a não autonomia da própria Secretaria Municipal de Educação – em relação ao poder administrativo municipal – para decidir questões específicas que lhe competem: no caso, decisões pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades e interesses dos profissionais da educação e dos alunos em geral, ou seja, questões que são de interesse público. Nesta condição, acaba por servir apenas como executora, não apenas das políticas do MEC, como retratado no subitem 4.2.1, mas, também, dos “ordenamentos” do chefe do executivo. Desta maneira, “[...] por vezes, nem mesmo os setores mais altos da hierarquia educacional gozam de autonomia na tomada de decisões, na formulação de políticas, no estabelecimento de diretrizes gerais (MENDONÇA, 2000, p. 365). Reafirma-se, pois, que tomar decisões, inclusive sobre o pedagógico, implica em consultar o executivo visto que os mecanismos que possam efetivar tais decisões (e até mesmo recursos) precisam ser autorizados por esse poder – centralização.

Nesse contexto, ainda segundo a Gestora “D” do Sistema de Ensino Municipal de Tucano/BA, é preciso compreender essas questões do político-partidário quando você se propõe a trabalhar num cargo deste. Porém, é importante estar atento a esse jogo de poder e definir claramente quais objetivos devem ser alcançados e quais ações precisam ser realizadas para se combater tais posturas, até porque “aos governantes e setores dominantes nunca interessou (como não interessa hoje) aliados que não fossem ‘aliados incondicionais’. E alianças incondicionais implicam sempre abdicação de liberdade” (MACHADO, 2004, p. 86). Assim, se posturas incondicionais de aceitação de regras, de maneiras de fazer, sempre acontecerem, incidirão consequências sobre os resultados desejados a serem alcançados: no

caso em questão, a autonomia escolar. Referenciado em pesquisa de Paro, Mendonça (2000, p. 366) traz esse exemplo:

[...] o titular da pasta denunciou que a secretaria nada podia fazer porque o questionamento das eleições era uma decisão direta do governador. Essa situação colabora para que a ocupação dos postos de maior importância estratégica para a gestão da educação contemple pessoas mais identificadas com uma fidelidade incondicional ao governante do que com as políticas públicas a serem planejadas, situação que acaba por interferir na autonomia das unidades escolares.

Ainda no tocante à execução do calendário escolar pelas escolas, necessário, também, se faz referenciar este indicativo presente na fala da Gestora “A” de Escola e também de outros sujeitos:

A gente tem que ver, por exemplo, que a nossa escola, o transporte que traz os nossos alunos não é só, não traz só os nossos alunos, traz de outras unidades. E aí? A gente não pode decidir assim e é preciso encontrar uma outra forma porque vai mexer com toda a estrutura. [...] A gente tem que seguir, na verdade, todos, o mesmo dia, a mesma data. [...] A questão de decidir porque vai ser melhor pra nós, para tal momento, tal dia, não tem como (Gestora “A” de Escola).

Portanto, para haver qualquer mudança de data no calendário, é preciso, primeiro, pedir autorização à Secretaria Municipal de Educação e, além disso, é necessário combinar com todos os diretores da região (que implica, se a postura do diretor for democrática, em conversar com todos os sujeitos da escola) para que a troca aconteça com todos. Mudanças, então, nesse sentido, praticamente inexistem, pois nem sempre o contexto/desejo de uma escola que requer a mudança coincide com a necessidade da outra. Por essa questão estrutural e outras de cunho patrimonialistas, provocadas por ações que evidenciam um jogo político clientelista e assistencialista, costuma-se dizer que “aqui, quem manda, quem determina o calendário do município são os motoristas” (Professora “A”).

Exemplificando essa fala, foi relatado o caso “Monte Santo”. Esta é uma cidade vizinha ao município pesquisado, que é famosa por ter uma romaria – subida ao monte santo – nos dias 31/10 e 01/11. Nessa época, os motoristas de ônibus escolares vão e levam passageiros (ganham um extra) para a peregrinação na cidade e/ou participar dos festejos profanos. Os alunos sempre ficavam à mercê da sorte para chegar às escolas. Como não se conseguiu resolver esse problema, a Secretaria de Educação optou, então, por deixar esses

dias de visita a essa cidade como dias não letivos, ou seja, fora do calendário escolar. Oficialmente, defende-se o discurso da questão cultural: alunos, motoristas e cidadãos do município de Tucano/BA sempre fazem esse roteiro à cidade vizinha de Monte Santo (o que não deixa de ser verdade). No entanto, um questionamento precisa ser feito: por que outras questões culturais não são respeitadas em relação à construção do calendário como, por exemplo, os sábados letivos? Neste dia, na cidade de Tucano, há a tradicional feira livre: alunos trabalham, os próprios motoristas usam seus veículos para transportar outros passageiros etc.. Ainda outra questão é a referência aos meses de plantio: abril, maio, junho – muitos dos alunos trabalham ajudando os pais e a frequência à escola acaba sofrendo com isso. Por que, então, o ano letivo não se inicia em fevereiro objetivando atender, nesse caso, a todas as questões culturais? Na realidade, há outros condicionantes para tais definições que não devem aparecer no discurso oficial: o corporativismo, as pressões partidárias para que se mantenham os apoios políticos, o patrimonialismo. A Professora “A” comenta: “O calendário, a gente não conversa. Não existe nenhum momento que a gente perceba abertura. Na semana pedagógica, a gente recebe pronto e acabado”. A escola, pois, não consegue definir, neste contexto, nem o seu calendário letivo. Adequa-se ao que é determinado pelo gestor público, através da Secretaria de Educação.

Ainda, nesse processo de discussão sobre autonomia da escola, A Gestora “B” de Escola acredita que há “Em parte. O financeiro a gente tem autonomia. A gente compra, a gente paga com o nosso PDE, o que a gente precisa. A gente tem autonomia.” Já na visão da Gestora “E” do Sistema, a autonomia pedagógica é a que mais avançou. A administrativa, acredita que não tem:

Acho que na questão pedagógica há mais do que administrativa. No administrativo as coisas circulam, assim, dentro de um segmento só, vamos dizer assim: ‘- eu mando e vocês obedecem’. Mas eu acho que na questão pedagógica há um pouco, assim. Não sei se vocês concordam: as decisões são mais coletivas: na questão de escolher o projeto a se trabalhar, a linha a se trabalhar, entendeu?. Eu acho que há.

No entanto, encontramos oposição em relação a essa fala no comentário feito pela Professora “B” ao comentar sobre um projeto a ser desenvolvido nas escolas pesquisadas e que fora apresentado por sua coordenação durante a semana pedagógica do ano letivo de 2010:

A apresentação de um projeto que ele queria de um jeito, que ele já pré-determinou, que a gente não gostou, que queria em todas as escolas dele,

tinha que ser daquele jeito. Inclusive, o projeto dele não deu certo porque ele chegou impondo. [...] É tanto que o projeto, que era para culminar em junho, não deu certo por conta de uma minoria achar imposição. Mas não é porque o projeto não é bom, foi o jeito que ele veio: eu quero desse jeito, tem que ser assim, tem que ser tal dia, tudo do meu jeito. O jeito, a maneira que a pessoa falou foi que fez o projeto não dar certo. Eu acho que o que falta é isso: discutir o conceito de autonomia. Eu mando e acabou! Não é assim. Isso aí já foi!

A proposta do Projeto Político-Pedagógico Municipal inclui em seus princípios a autonomia da escola – através de seu próprio projeto pedagógico – porém, mecanismos e recursos não foram criados para que essa possibilidade possa vir a acontecer e, enquanto isso, decisões administrativas, principalmente, e, em alguns casos, pedagógicas, continuam centralizadas no órgão da administração educacional do município. A professora continua sua fala, comentando:

Olha... a gente meio que... nesse ano, a gente tem batido muito de frente com nosso coordenador, nesse sentido. Às vezes, a gente planeja algo e ele diz: ‘- Não é desse jeito, tem de ser do jeito que eu quero.’ E, às vezes, ele se contradiz quando diz: ‘- Não é do jeito que eu quero, é do jeito que a secretaria quer’.

No que diz respeito à autonomia financeira, trazida pela Gestora “B” de Escola, é importante esclarecer que o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, um projeto do Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola – Fundescola – resultado de financiamentos do Banco Mundial – BM – para o Ministério da Educação, tem como principal perspectiva assistência financeira e de planejamento estratégico para a gestão dos sistemas e das escolas dentro das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Para tanto, estados, municípios e escolas devem adotar a metodologia de planejamento estratégico, consubstanciada no modelo do PDE, que leve à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar. [...] A autonomia escolar se realiza mediante um fundo repassado à escola, com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem *materialmente* a escola e a responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões (FONSECA; OLIVEIRA, 2005, p. 3 – Grifo dos autores).

A autonomia preconizada pelo Banco Mundial se refere às questões materiais, técnicas, de busca de resultados – eficácia e eficiência – que, na perspectiva neoliberal, mesmo se utilizando do discurso democrático da autonomia, não representa uma construção política e cidadã de participação dos sujeitos envolvidos no ato de educar. E, ainda: nem todas as

escolas são incluídas no município por este projeto, além de apresentar um tempo determinado para sua execução na escola beneficiada.

O outro recurso financeiro presente nas escolas é o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. “Com o programa federal que envia recursos diretamente para a escola, a autonomia do diretor é ampliada. E a responsabilidade também, já que é ele, junto com professores, pais e alunos, quem define como o dinheiro será gasto” (CAVALCANTE, 2005, p. 1). Essa questão de como as escolas, no município, se utilizam do Caixa Escolar ou Unidade Executora<sup>43</sup> para promover ou não certa autonomia será analisada com mais afinco no item 4.3. Pode-se alertar, ainda, para o fato de que essa entidade representativa da comunidade escolar pode receber recursos do orçamento público, repassados pela secretaria municipal de educação e não apenas para receber os repasses do MEC (PDDE), bem como pode receber a escola recursos para a compra da merenda escolar:

Art. 6º: É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE às unidades executoras das escolas de educação básica pertencentes à sua rede de ensino, observando o disposto nesta Lei, no que couber.

Parágrafo único: O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá normas relativas a critérios de alocação de recursos e valores per capita, bem como para organização e funcionamento das unidades executoras e demais orientações e instruções necessárias à execução do PNAE (BRASIL, 2009, p. 1).

Ainda, no que se refere à descentralização financeira, há outras formas possíveis de descentralizar os recursos, como: adiantamento a servidor<sup>44</sup> e suprimentos de fundos<sup>45</sup>. Essas possibilidades não são colocadas em prática, ainda, pelo município.

---

<sup>43</sup> Órgão representativo da comunidade escolar, sem fins lucrativos e que não integra a administração pública, constituindo-se em uma entidade jurídica de sociedade civil e de direito privado. Sua existência na escola é condição essencial para receber os recursos repassados pelo MEC/FNDE – PDDE.

<sup>44</sup> “[...] consiste no repasse de determinada soma de recursos a um servidor, o qual fica com a responsabilidade de pagar despesas também determinadas. [...] é utilizada para pequenas despesas e não requer procedimentos mais complexos, devendo o servidor observar a finalidade específica à qual os recursos estão destinados. [...] Neste procedimento, o executivo empenha, liquida e paga o valor do adiantamento ao servidor, que é obrigado a prestar contas do recurso recebido num prazo determinado” (MOREIRA; RIZZOTTI, 2001, p. 40).

<sup>45</sup> “[...] repasse de determinada soma de recursos a uma unidade administrativa, a qual tem como gestor um servidor designado por ato específico para responder pela unidade, ou seja, seu chefe ou diretor. [...] soma mais elevada de recursos não direcionada para uma única despesa [...] na categoria de ‘outros serviços e encargos’ [...] como serviço de utilidade pública (água, luz, correio, telefone), conservação e limpeza, serviços de bombeiro hidráulico e elétrico etc. [...] Neste caso, os recursos são empenhados, liquidados e pagos à escola e executados pelo seu representante legal [...] que deve prestar contas de sua execução em prazo estabelecido pelo órgão repassador dos recursos (id., ib.).

No decorrer de toda a sua obra, Paulo Freire defendeu princípios cruciais para o desenvolvimento da democracia na escola: descentralização, participação, autonomia. Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, procurou vivenciar esses princípios em seus atos enquanto secretário. Num dos documentos produzidos por essa secretaria, ratifica-se:

Na tradição política brasileira, participação tem significado, apenas, a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação (SME, 1992, p. 11).

É por isso que precisamos observar como está ou será proposta essa construção de autonomia no município de Tucano/BA, em relação ao seu sistema educacional, pois, como nos alerta Lima (2007, p. 60), “a descentralização, tanto no decorrer da história quanto na realidade atual, vem sendo apresentada como solução para os problemas relacionados à educação. Mas, é preciso questionar de que forma acontece sua concretização”.

#### **4.2.3 A participação dos sujeitos nos diversos espaços do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA**

No trabalho de investigação realizado sobre a existência ou não de gestão democrática no interior do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, buscou-se perceber a participação dos sujeitos: alunos, pais, professores, direção de escola, funcionários, conselheiros nos diversos espaços institucionalizados que possibilitam – pelo menos teoricamente – oportunidades de participação no processo: construção do Plano Municipal de Educação e do Plano de Carreira/Estatuto do Magistério, conselhos coparticipantes da educação, construção do regimento escolar e do projeto político-pedagógico da escola, caixa escolar e grêmios estudantis (os quatro últimos tópicos serão analisados no item 4.3).

Ao tentar perceber o conhecimento que os sujeitos tinham sobre os espaços institucionais que apresentam possibilidades de promover essa participação – tanto os do sistema quanto os da escola – e, especialmente no que se referia à função e quem eram os componentes que os formavam, enquanto representantes de suas categorias/segmentos, unânimes foram as falas dos sujeitos em relação “ao ter ouvido falar”, porém não conhecer

exatamente como estas instituições (conselhos coparticipantes) estão, no momento, desenvolvendo as suas funções:

Eu sei que tem. Agora, se há essas reuniões ou não, eu não estou a par. Inclusive, a gente vê o quanto as coisas acontecem, porque nós, professores, deveríamos estar mais informados a respeito disso (Professor “B”).

Eu não sei se eles são convidados, agora eu não sei quem faz parte. [...] Hoje, eu não sei quem são os membros [...] e também não sei como é feita a seleção. Se eu disser que sei, vou estar mentindo (Professora “B”).

Pode ter, só que não chega ao conhecimento da gente. Há um tempo atrás, comentaram, mas como não houve o convite para participar, a gente também não procura (Mãe “A”).

Eu não sei como funciona, não sei quem faz parte. Mais uma vez eu pergunto: será que eu deveria ir atrás dessas informações ou elas deveriam chegar até mim? (Professora “B”).

Não!. Pera aê! É porque é o seguinte: teve um AC que foi escolhido um grupo de pessoas para representar... agora não recordo bem o que foi... não sei se foi especificamente para representar esse conselho... (Professor “B”).

Não. Mesmo porque já vem da Secretaria. [...] Eu ouvi falar alguma coisa, mas não participei (Funcionária “B”).

Buscando compreensões dos sujeitos sobre os possíveis motivos que os levavam a tais desconhecimentos e/ou não participações (quando já membros de conselhos), declararam:

É muito pouca a nossa participação. Porque a gente trabalha e tem que dar conta do nosso trabalho. Acaba participando da reunião na hora de pegar a nota do filho (Mãe “B”).

Não... eu acho que só... por achar que tem que ter uma... uma... responsabilidade a mais, entendeu? E, aí, eu optei por deixar para uma pessoa que tenha mais tempo... que seja bem... é... porque eu sou um pouco tímido pra conversa... entendeu?... e eu não participava... eu sabia o que estava acontecendo... mas não participava com fala, entendeu? (Funcionário “A” e ex-membro de conselho coparticipante).

Eu mesma nunca procurei, porque nunca me interessei e eu nunca achei necessidade para fazer isso porque a gente tem confiança no que eles sempre estão dizendo e não tem um motivo para a gente desconfiar e até mesmo porque é um trabalho que eles estão fazendo e, com certeza, se a gente for buscar, eles mostrariam normalmente (Funcionária “A”).

E como só era essa questão da assinatura, eu não ia e acabei pedindo para sair porque, querendo ou não, é o nome da pessoa que está em jogo e se você não pode fazer uma coisa bem feita, então é melhor que você não faça. E do jeito que a coisa tava acontecendo eu não achei interessante que meu nome –

como está ali – uma vez que eu não estava contribuindo com nada, não estava colaborando, e sim, tava colaborando com o faz-de-conta (Professora “A” e ex-membro de conselho coparticipante).

E, ainda, ao questionar a um dos membros do Conselho de Alimentação Escolar sobre o porquê de estar participando deste órgão e como foi sua eleição, esclarece:

Geralmente, foi assim: quando a gente recebeu o convite, nem todo mundo queria ir, foi, assim, meio que foi empurrado: ‘- Ah, eu não vou não porque isso não funciona’ e fica: ‘- Ah, não quero, eu não vou ganhar nada por isso’. Eu pensei: isso aqui é um trabalho social, isso aqui é bacana. Então, as pessoas que foram, elas, assim, meio que empurradas. Quando chegou lá para acontecer a eleição para escolha do presidente, que na época foi [...], ele foi escolhido por unanimidade, porque ele não queria porque ele não podia, não tinha disponibilidade; ‘- Tem de ser o senhor, tem de ser o senhor porque ninguém quer’. Aí, ele foi meio que empurrado. Por ele não ter disposição, não ter tempo para tomar conta das reuniões, a gente ficou mais de seis meses sem se reunir para saber como é que está, porque ficou da gente se reunir para passar para todo mundo qual era a função de cada um, o que era que a gente fazia, como é que seriam feitas as visitas: se for num local distante, como é que eu iria me locomover? Agora, nessa última reunião que teve, é que ficou pré-determinado qual era a localidade de cada um. Até então eu não sabia para onde era que eu ia e eu nem sabia o que era que eu fazia porque não houve a reunião para determinar a função de cada um. Então, é como assim, o conselho existe, ele está aí? Tá! Tem os membros porque tem que ter a prestação de contas, que é uma coisa muito burocrática, mas eu vejo como uma coisa que não funciona, porque meio que escolhem a gente, mas que não dão, digamos assim, não dão a carta para a gente poder atuar (Conselheira “A” do CAE).

Um outro depoimento, sobre o porquê de pais não participarem tanto de processos coletivos na escola, foi colocado pela Orientadora “A”: “até porque os sujeitos não se interessam. Acredito que seja a cultura produzida de que isso é de responsabilidade de tal sujeito, não tenho nada a ver, de não procurar saber de onde veio, para onde vai.” Ao perguntar se tinha conhecimento sobre o Conselho do Fundeb, responde:

Agora, a cultura de não procurar saber é nossa! Eu sei que tem o Conselho de Educação, até procurei para resolver umas coisas de reclassificação de alunos, mas o Conselho do Fundeb não sei nem quem é que faz parte e o Conselho da Merenda eu não sei como funciona (Orientadora “A”).

Dessas percepções, pode-se observar que há vários elementos que contribuem para uma não participação por parte do sujeito: luta pela sobrevivência diária, tempo, falta de interesse, confiança em quem está gerindo o processo, o faz-de-conta presente na atuação dos



conselhos, a cultura da não participação e, subjacente a dois depoimentos evidenciados nessa escrita, a questão do poder público controlar esses conselhos, ao se registrar: “e como só era essa questão da assinatura” e “não dão a carta para a gente poder atuar”, transformando instâncias políticas em algo meramente burocrático e homologador das ações do poder local. Tais questões, dessa forma, enveredam por cancelar as ações do grupo que assume o poder executivo. Dentre esses elementos, serão trabalhados dois, em função das ocorrências percebidas nas falas dos sujeitos entrevistados: tempo e centralização do poder (ligada às questões político-partidárias).

#### 4.2.3.1 Tempo... tempo... tempo...

Apontado como um dos grandes empecilhos para a participação do sujeito nos espaços ditos como instâncias democráticas, o tempo é assim visto como um condicionante que dificulta ações por parte dos profissionais da educação em seus cotidianos. Um dos entrevistados, ao ser questionado sobre se participaria de um dos conselhos coparticipantes da educação, assim se manifesta:

Eu participaria. Mas é aquela questão: tempo, disponibilidade. Talvez seja o ponto mais negativo para se fazer parte. Porque, com certeza, quando foi feita essa eleição, se eu participei, não me lembro, mas, se foi feita essa eleição, foi dito assim: tem que ser alguém que tenha disponibilidade de tempo (Professor “B”).

Na conversa que tivemos com funcionários das escolas, essa percepção também aparece, evidenciando, inclusive, alguns porquês de esse tempo ser tão raro na vida desses profissionais. A resposta abaixo foi dada a partir da pergunta: e por que você acha que as reuniões no conselho (referindo-se ao Caixa Escolar) não acontecem?

Eu acredito que todas as pessoas que trabalham no cargo da direção, vice, secretário, eles são muito ocupados, entendeu? Eles têm várias funções. Além do trabalho aqui, eles têm outras necessidades. Eles têm o estudo, têm faculdade, até mesmo ensina noutros colégios, então... é... isso aí teria que ser também o tempo apropriado para se dedicar só a isso. As pessoas, elas são um pouco ocupadas acima do seu serviço, mas também tem que ter aquele espaço. Esse seria um dos pontos. Todos eles fazem faculdade: do professor à direção. [...] Eles têm que ter um tempo apropriado para que “x” horários todos estejam. Aí tem a dificuldade dos pais, ou até mesmo dos alunos de estarem presentes, até nós, a gente mesmo, funcionários. Então, isto faz com que acabe não existindo reunião (Funcionária “B”).

O Professor “B” ainda tece o seguinte comentário, ao refletir sobre suas ações cotidianas:

Dá para gente refletir e perceber o quanto a gente acaba se distanciando, o quanto a vida do professor acaba sendo sala, conteúdo programático. [...] porque você me fez perguntas sobre o regimento, o plano municipal de educação, o conselho municipal, quer dizer, eu fico até, assim, meio indeciso em dizer se participei ou não porque isso faz tempo. Não é algo que a gente convive, (tá entendendo?). A gente percebe que a própria coordenação acaba se distanciando disso.

Quando se buscou a percepção dos sujeitos pertencentes ao quadro gestor do sistema, sobre essas vivências práticas no que diz respeito aos seus “fazer” dentro da função que ocupam atualmente, evidencia-se o mesmo dilema da questão tempo.

Já que eu não consigo dar conta de fazer essa coisa funcionar de forma coletiva, o que é que eu tou deixando de fazer para ter um produto de consistência? O que é que falta em mim, na minha ação como coordenadora, na minha ação como gestor, o que é que está faltando em mim? E eu acho uma resposta: eu tenho um tempo de 20 horas aqui dentro e metade ou mais da metade dessas 20 horas é consumida por ‘vuco-vuco’ apagando incêndio: a escola tal está com problema tal, é o transporte escolar de não sei aonde, é a merenda escolar de não sei aonde, é a denúncia de não sei de quê, é o histórico escolar de não sei de quem que não está em dia, é para fazer um ofício de não sei de quê, e você olha metade do seu tempo de coordenador foi embora. Agora, só tenho a outra metade e olhe lá. Aí a gente tem que organizar os coletivos para que eles aconteçam quinzenais, a gente tem que receber individualmente alguns orientadores que estão mais presentes, mais preocupados e que procuram por suporte tal e aí acabou o tempo. E assim acaba a semana, acaba o mês e, assim, acaba o ano (Gestora “D” do Sistema).

O tempo do profissional da educação é, dessa forma, ocupado por uma série de outras questões – tanto no desempenho de sua função quanto fora dela. Assim, a coordenação pedagógica acaba se ocupando de questões administrativas, o professor se dedicando – no âmbito de sua atuação – a uma perspectiva voltada apenas para a sala de aula, além de ter que dar conta de outros serviços e estudos. As condições de trabalho, a forma como se está organizada a educação – em termos de construção de políticas públicas e ausência de condições para efetivá-las – contribuem para o não desenvolvimento de ações democráticas dentro dos sistemas de ensino.

Pensando-se em condições reais de trabalho para o profissional da educação, pode-se defender, nesse momento, carga horária específica dentro do vínculo empregatício para o

desenvolvimento da gestão democrática, “um tempo apropriado [não apenas] para se dedicar só a isso” (Funcionária “B”), mas também a isso! Um tempo – na carga horária do profissional da educação – para se “trabalhar com o social”, como define o Professor “B”:

Não quero dizer que não se deva cumprir os 200 dias. Mas a gente acaba tendo os 200 dias, assim, 98% de aula. A aula dentro de sala de sala, conteúdo, professor/aluno e a gente está esquecendo um pouco do social com a escola, porque a gente sabe que a aula prática mesmo em sala de aula ela está muito relacionada a professor/aluno, mas tinha que ter mais dias letivos voltados para buscar a sociedade.[...] 200 dias de aula letivos. Tá faltando um pouco desse social.

Ao discutir essa questão com os Gestores do Sistema, durante o período de entrevistas, colhemos a seguinte reflexão:

E a minha pergunta agora é: se o professor for remunerado, tiver esse tempo remunerado para se dedicar à escola, ele faz o quê?: vai se dedicar à escola ou vai trabalhar em outro município ou na escola particular ou outra escola pública (Reda)? Porque é isso que está acontecendo. Os professores, a cada meia hora que eles têm livre, assumem um compromisso. Eles não param. Eles reclamam, reclamam, reclamam. Eu digo eles, mas, é claro, é preciso ter cuidado para não generalizar, mas você observa que cada tempo livre que eles têm, ele arranja uma coisa para fazer: outra pós, outra pós, outra graduação para trabalhar em outra instituição.

É preciso, então, buscar perceber por que isso acontece. Não seriam as atuais e reais condições oferecidas aos nossos profissionais da educação em todo o país? Não seria buscar entender qual, realmente, é a lógica do trabalho voluntariado, na perspectiva em que nos é apresentado pela teoria neoliberal? Até por que, como ratifica a Professora “B”: “a questão do tempo, a maioria dos professores não trabalha só aqui e nem todo mundo quer ser amigo da escola... [e nem pode].”

O tempo na carga horária do profissional da educação é importantíssimo para que se deem condições mínimas a fim de a gestão democrática aumentar as possibilidades de acontecer. A coordenação ocupa seu tempo com questões burocráticas e acaba por não desenvolver, por completo, sua função pedagógica. Isso acontece, também, na escola quando o professor dispensa seu tempo para as aulas<sup>46</sup> – inclusive legitimado institucionalmente por

---

<sup>46</sup> Ao trazer essa discussão, o sentido de “aula” que é dado pelo professor é aquele tempo em que se está com o aluno, em sala – e, em nosso contexto, estritamente realizada entre quatro paredes – em que há um trabalho voltado para o desenvolvimento conteudista, com perspectivas mais técnicas e intelectuais do que políticas e de vivências cidadãs. Na primeira perspectiva, a aula se torna o produto do trabalho pedagógico; na segunda, o

sua carga horária – e o pouco que lhe resta (os 25% de atividades complementares são para participar dos encontros com direção e colegas – na própria escola – e outro tempo, dentro dessa carga horária, para elaborar e corrigir atividades, que, obviamente, é insuficiente). E o tempo para participar das ações consideradas mais cidadãs, de contatos mais diretos com os alunos e pais em outros espaços? E o tempo até mesmo para participar de reuniões dos conselhos (escolar, de classe, caixa, grêmios)? E o tempo para pensar e efetivar a gestão democrática? O próprio sistema municipal precisa pensar, se quiser introduzir esse tipo de gestão, nas condições necessárias – principalmente no que se refere às ações dos sujeitos educativos – e começar a propor, dentro do próprio calendário escolar, essas primeiras atitudes de construção democrática e cidadã.

Ao repensar o calendário – inclusive no tocante ao Conselho de Classe (que é uma instância democrática definida no Regimento Escolar e apresenta estrutura participativa dos sujeitos educativos e que terá sua estruturação, percepções dos sujeitos e condições para sua realização discutidas no item 4.3) – na perspectiva de envolver ações que trabalhem com outras discussões, que não apenas o conteúdo de sala de aula, envolverá o corpo discente, também, noutro tipo de vivência cidadã. No que diz respeito aos pais, como informação / provocação / possibilidade, podemos relatar o que é colocado por Paro (2008c, p. 55-56), à época da Assembleia Nacional Constituinte:

Ressaltei a importância de se adotar um dispositivo constitucional que facilitasse a participação dos pais na escola pública por meio da isenção de horas de trabalho no emprego. Tal dispositivo consistiria na liberação do pai ou responsável por criança matriculada no ensino de 1º grau de certo número de horas de trabalho, sem prejuízo do salário, nos dias em que tivesse que participar de reuniões ou tratar de outros assuntos na escola. Ter-se-ia, assim, um mecanismo não apenas viabilizador, mas também incentivador da participação dos usuários na vida escolar de seus filhos, na medida em que a concessão de tais horas livres fosse condicionada à comprovação de participação nas atividades da escola.

Obviamente, este mecanismo não foi adotado! E pensar nesta possibilidade, a partir de visões de políticas públicas mantidas e organizadas pelo neoliberalismo, chega a ser um absurdo! Mas, e se o Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA – a partir das pressões de seus sujeitos educativos, pois essas concessões/conquistas de direitos não vêm de cima para baixo

– utilizasse desse mecanismo pelo menos em relação aos funcionários pertencentes ao quadro do município?

#### 4.2.3.2 A participação e as questões político-partidárias

Paro (2008c) discorre que, em pesquisa realizada para saber a respeito da participação da comunidade na gestão da escola pública fundamental, identificou alguns condicionantes internos da participação: (1) condicionantes materiais, isto é, aqueles ligados às condições de trabalho na escola; (2) condicionantes institucionais – principalmente no que se refere ao caráter monocrático da direção; (3) condicionantes político-sociais – os interesses imediatos definem as ações das pessoas, ao mesmo tempo que esses interesses são conflitantes entre os grupos na escola; e (4) condicionantes ideológicos – a maneira de pensar e de agir dessas pessoas facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários (p. 43-53).

Ainda em Paro (2008c), identifica, também, outros condicionantes – externos à escola – relacionados à participação: (1) as condições objetivas de vida – especialmente a falta de tempo; (2) os condicionantes culturais relacionados à questão da falta de interesse pela educação dos filhos; (3) condicionantes institucionais da comunidade – que se referem a mecanismos coletivos de participação, como por exemplo, associações, centros comunitários etc. (p. 54-70).

Em relação ao contexto da pesquisa, Tucano/BA, evidenciou-se, através das falas dos sujeitos, como já relatado em 4.2.3.1, a questão do tempo. Outro condicionante que aparece, também, de maneira bastante consistente neste locus é o que diz respeito ao condicionante cultural, desta vez, ligado às questões político-partidárias, e que, segundo os entrevistados, influenciam fortemente sobre o processo de participação. Nesta perspectiva, retrata-se, assim, o patrimonialismo como elemento inibidor da participação em virtude de não trabalhar na perspectiva dos direitos públicos e coletivos, mas, sobretudo, na questão de interesses particulares e individuais. Essas atitudes, frequentes no município, desestimulam a luta por espaços democráticos, de acordo com a percepção dos entrevistados. É como diz a Professora “A”: “A gente percebe que virou algo cultural (vou colocar desse jeito): sai um grupo político do poder, entra outro, mas o vício permanece”. Continua a professora:

A questão partidária aqui na nossa cidade ainda é muito forte. Ele disse que até gostaria que eu permanecesse, mas que não poderia deixar porque eu era de um outro grupo. O interessante é que a pessoa que me indicou para assumir essa função, na outra gestão, foi ele mesmo, porque ele fazia parte

do mesmo grupo e depois rompeu. Aí, você vê, assim, a contradição: enquanto tava num grupo, eu tinha a competência para assumir aquela função; a partir do momento que ele rompeu e eu não rompi, então, eu não servia mais para aquilo ali. Essas coisas desestimulam a gente.

E o professor “B”, ao interpretar este contexto, ratifica:

Isso desestimula porque acaba provocando – é como eu lhe disse – aquela questão de pessoas que acham que só funcionam se tá atrás do biraú: da secretaria ou da direção. Isso desestimula. As pessoas não têm esse ponto de vista de dizer assim... Não há igualdade de direitos. Há interesses. Se eu era diretor e, amanhã, mesmo na escola democrática, eu vou passar a ser professor, eu tenho certeza que tem muitos que não vão levar o profissionalismo na frente; quando puder fazer um corpinho mole, vamos fazer. E isso atrapalha. Essa questão partidária atrapalha não só a escola, mas o município como um todo.

Em função disso, boa parte das pessoas que estão envolvidas nessas situações acaba por ter justamente esse comportamento: representante de um governo, de um partido, de uma situação, que privilegia interesses individuais e não representantes da educação, de situações que primam pelo bem comum, o que pode provocar, em alguns casos, um clima não muito apropriado no nível das relações pessoais (são os interesses imediatos, as questões ideológicas trazidas por Paro (2008c)), por se perceber que, a cada mudança de gestão, um grupo se veste com determinados privilégios. E um clima escolar bem estruturado entre os seus profissionais e sujeitos educativos tem sua importância como fator de desenvolvimento da democracia na escola.

Cria-se, assim, numa parcela significativa dos sujeitos: direção, professores, alunos, funcionários, pais, a cultura do “vínculo partidário” para se estar inserido ou excluído de determinados contextos. O que vale não é a competência e a habilidade para se estar em determinados espaços, mas a sua vinculação ao poder local que está administrando o município. Dessa perspectiva, criam-se as chamadas “expectativas quadriennais”: qual grupo leva a eleição municipal? A quem vai apoiar e quais vantagens se terão com isso? No município de Tucano/BA, a disputa pelo poder, a cada processo eleitoral, é baseada nesses aspectos (inclusive com a participação e apoio do povo que, em alguns casos, escolhe seus representantes baseado nessas mesmas prerrogativas): os que ganham a eleição começam a lutar pelas benesses do chefe e os que perdem ficam aguardando pela próxima, na perspectiva de voltar ao poder e de, novamente, as benesses serem distribuídas entre aqueles que mostraram sua fidelidade e apoio ao chefe que ora assume o poder. É uma luta por ocupação

de cargos e funções em prol de interesses pessoais e não uma luta por assumir cargos e funções que são públicos e que, por isso mesmo, deveriam estar a serviço da população, do bem comum.

É a chamada “dança das cadeiras”: alguém sempre ficará de fora, alguém sempre ocupará uma única cadeira e será o vencedor. Na situação contextual do município, esse vencedor vai se adonar da cadeira e decidir tudo o que vai acontecer, a partir dos interesses do grupo de seus seguidores e apoiadores de campanha e não visando exatamente a um interesse que deve ser público. Sobre esse contexto, presente em Tucano/BA, e na maioria dos municípios brasileiros, Bueno (2004, p. 189) afirma:

A estratégia política, nesse contexto, gira em torno da manutenção do poder a qualquer custo, de sua manipulação em benefício próprio e de seu prolongamento com a eleição de sucessores que garantam continuidade política. Estabelece-se, assim, uma intrincada teia de relações sociais envolvendo interesses, vantagens, proveitos e ganhos, solidariedades piedosas, parentesco e amizade. São laços explicados por Ferreira (1986) como decorrentes da “teoria da coisa nossa”, que justifica a apropriação do bem público como negócio particular.

E Anísio Teixeira (1947, p. 93), nas décadas de 30, 40, 50..., já se perguntava também sobre essa realidade: “Às vezes ponho-me a indagar: por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre um como bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários?” Isto é, a distribuição dos cargos públicos entre aqueles que fazem parte dos chamados “grupos estamentais”.

Esse contexto, também interpretado pelos sujeitos da pesquisa, provocou a fala do Professor “C”: “Enquanto a gente trabalha com a lei, outras pessoas trabalham com favores, trocas. E as pessoas correm atrás dessas outras pessoas. E aí fazem filas para terem suas situações resolvidas.” Como explica Bueno (2004, p. 191-192):

Apesar de todo discurso transformador, prevalecem as velhas relações de poder, as estruturas burocráticas hierárquicas e fragmentadas, a ordem administrativa autoritária, a racionalidade política clientelista e populista, tanto por parte dos prefeitos como da parte dos munícipes. E onde fica o local? Sem dúvida, no gabinete dos prefeitos.

Para melhor exemplificar a centralização do poder no gabinete executivo, trazemos à tona a maneira como se deu o processo de elaboração do Plano de Carreira do Magistério de Tucano/BA (ainda em discussão), através da percepção da Professora “B”:

Quando surgiu aí esse burburinho da concepção, a gente comentou nos nossos ACs e as informações que nós tivemos e que chegaram até mim é que essa concepção desse projeto foi que meio encomendada, porque, primeiro, a gente recebeu o convite, digamos assim, não foi bem um convite, mas que a gente colocasse as nossas opiniões em relação àquilo ali. Nós nos reunimos, assim, meio que à queima-roupa, porque foi assim num determinado tempo para que a gente entregasse as nossas propostas porque se passassem da data não seriam aceitas. Nós nos reunimos algumas vezes aqui, outras vezes buscando o apoio do Sindicato e o que ficou acertado e o que a gente viu é que as propostas que a gente lançou, aquelas que seriam mais interessante pra gente, elas não foram aceitas. Segundo informações, foi dada a uma pessoa que confeccionou esse material e, depois, foi lançado para ser votado e é o que tá aí, e a gente sabe que não houve, assim, digamos que a democracia não existiu: eu peço sua opinião, mas não aceito porque não é interessante pra mim; foi meio que, assim, o que foi levado em consideração não foi o que era bom para o professor, foi o que era bom para a administração.

E o Professor “B” acrescenta:

A gente sabe quem é o nosso representante político maior. A gente sabe que em relação aos demais ele já avançou muito. É uma pessoa que vem, sem querer exaltar ninguém, ele vem e discute, chega a determinados pontos, mas a gente percebe que, no final, a última palavra sempre parte dele. A última palavra não sai de seu ponto de vista, nem do meu ponto de vista, nem do ponto de vista de outro: “Eu tou aqui pra discutir, pra ouvir vocês”, mas, dentro do contexto...

a palavra final é sempre do gestor do executivo. Nesse contexto político-partidário em que, nem sempre, as pessoas têm direitos igualmente respeitados, mas que, em alguns casos, vai depender da “cor política” do sujeito, essa é uma boa maneira de se minar a resistência das pessoas:

De tanto levar não, de tanto não ser acreditado, não ter credibilidade, a pessoa chega uma hora que ela mesma desiste. Ou seja, tem que ter muita força de vontade, porque ela mesma se anula por dentro, ela não quer mais contribuir, ela acha que não serve para nada nesta terra. A gente passa a não acreditar mais quando dizem assim: “- A democracia existe.” Então, quando pedem uma opinião, a gente acaba se negando: eu não vou dar porque não vão aceitar. Seria mais ou menos isso (Professor “B”).

Como esse processo se repete a cada quatro anos, ou no máximo oito, de mudanças da “cor política” ou continuidade da mesma, sempre teremos uma parte das pessoas dispostas a não participar, tanto pela questão dos não retornos e não aceitação das contribuições, como



explicitado na fala da entrevistada, quanto, ainda, em alguns casos, até mesmo para não contribuir com a gestão do atual governo. Assim, continua-se pensando e tendo ações partidariamente e não pedagogicamente.

Ainda demonstrando a questão da centralização do poder na gestão executiva, pode-se referenciar, no momento de uma das observações realizadas em reuniões sindicais, a fala de um de seus componentes em que, colocando sobre a quem deveria se dirigir ao procurar o Conselho do Fundeb, teve como resposta de um dos seus administradores que deveria se dirigir à administração do poder público mesmo. Além disso, nos documentos recebidos acerca da proposta do Plano de Carreira do Magistério, no que se refere à sua minuta, estava claramente expresso em letras vermelhas, após análises de alguns artigos pelos órgãos administrativos: “O executivo não aceita”, demonstrando, dessa forma, que a palavra final é a do gestor público e não as decisões que, coletivamente, foram tomadas. Ao questionar uma das Gestoras do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA sobre essas observações, no plano, de que o executivo não aceita, faz a seguinte colocação sobre sua aprovação: “E é e vai ser. Veja bem: o plano vai para a Câmara. Na Câmara, você sabe que as coisas são aprovadas se for do desejo, da vontade do executivo” (Gestora “E” do Sistema). Perguntada, então, se a Câmara funciona, dessa forma, como homologadora daquilo que o executivo deseja, responde: “Com certeza. E é diferente lá, em Brasília? Por que é que aqui seria? Não é, até porque o governo, o gestor tem base lá, na Câmara. São 6 a 4” (Gestora “E” do Sistema). Esse é o temor do Professor “D”:

O Legislativo e o Executivo se entrelaçam; às vezes, até se confundem. [...] as leis que são aprovadas no município, qualquer um que queira pesquisar, perceberá que tem anos e anos que um vereador não apresenta uma proposição. Começaram a apresentar agora, mas já são denominados como os brigões, os encenqueiros, independente de fazer oposição ou não [...] mas o fato é que as leis que são aprovadas no município são feitas pelo executivo, são feitas pelo executivo que é quem deveria executar as leis feitas pelo legislativo. [...] Aí, o nosso medo é: havendo uma orientação para aprovar esse plano até o final do ano [...] qual minuta vai ser aprovada se a gente continuar desse jeito, se a gente não botar a cara na tela?

Mesmo assim, diante desse contexto e dessa configuração político-partidária, ainda encontramos sujeitos que se comprometem com suas ações pedagógicas, por se respeitar enquanto pessoa e sujeito de processos educativos e perceber, também, que a participação ainda é um meio de se fazer diferente e que pode possibilitar a construção de outras realidades:

Por que é que eu continuo trabalhando, desempenhando minha função? Porque eu me respeito. Eu sei que um nome para você construir dá trabalho, mas para ir pro ralo é de um minuto para outro. Então, eu continuo fazendo a minha função de acordo com essa minha ideologia de que, se eu estou aqui, eu tenho que fazer bem feito porque meu aluno não tem culpa, porque eu quero que eles cresçam, quero vê-los melhorar, e eles não têm culpa dessa situação. Daqui a algum tempo, esse grupo que está vai sair, vai entrar um outro grupo e eu, professora, vou continuar no meu trabalho. Então, não é porque hoje é uma pessoa que me agrada que eu vou fazer um trabalho bem feito e, amanhã, se é uma pessoa que não me agrada, eu vou fazer um trabalho ruim. E eu? Eu sou o quê? E eu sou quem, então? Hoje eu sou uma pessoa e amanhã eu sou outra?

E confirma seu pensamento:

Se você age desse jeito, primeiro, você perde o respeito dos alunos, porque uma coisa bem interessante é que os alunos nos observam demais, eles nos analisam o tempo inteiro, em todos os aspectos: desde a maneira de falar, de andar, de se colocar nas situações, se opina, se não opina, se é sempre do contra ou se também é a favor, eles nos analisam demais. Acho que meus alunos sabem falar mais de mim, do meu lado profissional, do que eu mesma. E se eu tiver essa postura de hoje ter uma determinada linha de ação, modo de comportamento, por conta de fazer parte de um grupo e, amanhã, porque esse grupo saiu, eu já mudo meu comportamento por conta disso, por não fazer mais parte do grupo, eu vou perder o respeito do meu aluno, a credibilidade dele, a credibilidade do pai e da comunidade de modo geral (Professora “A”).

A maneira como acontece o processo de participação no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA a faz ser definida como uma participação ainda nos moldes da tradição educacional brasileira em que acontece enquanto discussão de problemas (ou, no máximo, na execução de tarefas) e não de tomada de decisões, pois essas ficam a cargo do poder executivo. As práticas desenvolvidas para a participação dos sujeitos demonstram, dessa maneira, que essas ações não fazem parte de uma política pública adotada para construir outros caminhos, outras possibilidades, mas, apenas, para cumprir uma determinação burocrática para, em sua conclusão, afirmar, registrar, no documento final, de que o processo foi discutido pelos segmentos, ganhando, assim, legitimidade diante de outros sujeitos que ainda acreditam nesse tipo de discurso e/ou que não conhecem como esses processos se dão em seus bastidores.

No que se refere à participação dos sujeitos nas cobranças por direitos profissionais, o que acontece a partir das reuniões realizadas pelo sindicato dos funcionários públicos do município, é interessante referendar o pequeno número de profissionais que comparecem a

esse tipo de reunião. Em três reuniões observadas, a que apresentou um número maior de participantes foi a que tratou de um encontro com o gestor público municipal para discutir o aumento salarial dos professores. Nas outras duas, em que basicamente a pauta tratava de questões relativas ao Fundeb e ao Plano de Carreira, a participação (enquanto presença dos profissionais da educação) foi mínima. Ainda, a título de informação, na primeira reunião observada (a do reajuste salarial), também estava prevista a discussão sobre o Plano de Carreira, que não foi dada atenção, apesar de algumas chamadas, pelo representante dos professores na Comissão que elabora o plano, para a importância desse debate, inclusive para se definir e garantir direitos em relação à carreira (que envolve pagamento e vantagens) do professor. Nessa reunião, percebeu-se o apego aos interesses imediatos sobre os interesses políticos para a profissão docente. Segundo Paro (2008c, p. 67), “o apego aos interesses imediatos está muito ligado à descrença das pessoas na possibilidade de, a curto ou médio prazo, verem atingidos os objetivos sociais mais amplos”. Referenciando, ainda, essa participação por lutas de direitos profissionais, é notório a ausência daqueles que – de certa maneira – apoiam o governo, principalmente a ausência daqueles que ocupam cargos de confiança, referendando um pouco o que se discutiu acima: ações mais partidárias do que políticas e pedagógicas em prol da educação.

#### **4.2.4 Os sujeitos incluídos no processo de participação**

No decorrer da pesquisa, a partir das observações, das entrevistas, foram se delineando percepções do contexto estudado sobre quais sujeitos – nessa estrutura patrimonial e sem órgãos democráticos institucionalizados ou institucionalizados, mas sem práticas efetivas – são ouvidos nas suas cotidianidades dentro do processo educativo.

Nessas percepções sobre a escuta democrática, é interessante notar como as instâncias administrativas projetam a ausência dessa escuta para as outras instâncias quando fazem as suas análises. Vejamos a fala da Gestora “E” do Sistema, referindo-se à questão da escuta pela escola em relação aos funcionários:

Parece que só existe na escola vassoura, balde, pano de chão, rodo e eles se movimentam de lá pra cá, braços e pernas. Aquelas pessoas não pensam, aquelas pessoas não sentem, aquelas pessoas... ninguém para ouvir o pessoal de apoio: o que eles acham, o que é que eles pensam da escola.

Essa percepção encontra eco nos depoimentos dados pelos sujeitos da escola:

Não acontecem constantemente, assim. Por exemplo: as reuniões com professor elas têm já as datas marcadas. Quanto aos funcionários, de acordo com a necessidade, por exemplo: conflitos, uma mudança; tá sempre procurando, se comunicando, mas aí tem momentos em que realmente precisa do nosso apoio e aí nós marcamos uma reunião extraordinária (Gestor “A” de Escola).

Geralmente, era assim: ele [direção] participava da AC e conversava com a gente a respeito disso. Se ele conversava com o pessoal de apoio? Com os pais ele conversava na reunião de pais. Quando acontecia isso era em reuniões de pais, ele lançava e alguns se colocavam. [...] Agora, com o pessoal de apoio, eu não sei se houve algum momento assim (Professora “A”).

Não. As prestações de contas eram mais para o professor. [...] Dá a impressão que é só o professor que tem o direito de saber (Professora “B”).

As reuniões que a gente participa, que eu participo, os colegas, é só reuniões quando tem a questão de trabalho, entendeu? Mas é muito pouco. É só para delegar as obrigações, atribuições, aumentar serviço (Funcionário “A”).

Das falas, deduz-se, então, que – na escola – a hegemonia da escuta (e da participação) é do segmento professor; os pais são ouvidos, consultados, apenas em reuniões específicas para tratar da questão de seus filhos e os funcionários são ouvidos sobre assuntos relativos ao seu trabalho (quando muito consultado em seus setores sobre alguma necessidade de compra para a realização de suas atividades na época da verba do PDDE). O aluno foi evidenciado no processo de escuta quando tem algum problema e procura diretamente orientadores pedagógicos e/ou direção da escola ou quando participa da nova estrutura do Conselho de Classe, que está sendo introduzida esse ano nas escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, mas que já se fazia presente no Regimento Escolar desde 14 de dezembro de 2006: “Sinceramente, foram os professores e a orientação. E, depois, elegemos um líder de sala para poder participar do conselho (Professora “B”).

A Fala da Gestora “E” do Sistema acaba por desencadear essas percepções sobre o contexto escola, mas promove, também, a percepção de que essa mesma situação acontece com o órgão de educação municipal em relação aos seus funcionários (docentes e de apoio/administrativos). Algumas situações podem ser evidenciadas:

- a) no que se refere à construção do Plano de Carreira do Magistério, apenas o segmento professor é convidado a discutir tal questão na escola e passar suas sugestões para o representante dos docentes fazer uma síntese das principais ideias. O segmento dos funcionários da escola não participou desse movimento,

mesmo fazendo parte do referido plano (esta foi uma percepção da atitude tomada, também, pelo sindicato): “Do Plano de Carreira já ouvi falar. Tá sempre o presidente do Sindicato procurando o professor, a pessoa responsável por essa parte” (Funcionário “A”). E responde da seguinte maneira ao ser informado que os funcionários também têm um plano de carreira e que é justamente esse que está sendo discutido: “Tem?! Mas o Plano de Cargos não beneficia só o professor, não?”; É dessa forma que evidenciam que houve uma discussão na escola a respeito dele, inclusive com sugestões para serem levadas à secretaria municipal de educação, pelos professores apenas e que os funcionários não participaram;

- b) ainda em relação ao Plano de Carreira, de quando o Sindicato organizou reunião com todos os profissionais para discutir tal questão e o órgão municipal deixou de ouvi-los em suas reflexões e angústias:

Foram convidados dez vereadores, foi convidada a secretaria de educação, e a da administração para estar aqui e para ouvirem um pouco dessas angústias e se colocarem também por que – se porventura concordarem com aquela proposta – mas ninguém apareceu (Professor “D”);

- c) e, mesmo ouvindo os sujeitos professores, acaba por decidir de maneira centralizada, desconsiderando, assim, todo um processo de escuta realizado anteriormente, em relação ao livro didático:

Esse ano ouviu-se o sujeito. Eles opinaram sobre o livro que acharam melhor ou pior. Cada escola deu a sua opinião. Mas qual é o certo? O certo é a escola escolher! O MEC manda uma senha para a escola. Cada um recebe seu login e sua senha para ela escolher o livro. E o que é que a gente faz? Ouve aqui, mas a gente faz uma escolha generalizada!

As consultas da Secretaria – quando feitas – se direcionam apenas ao profissional da educação e as convocações do sindicato – no caso específico do Plano de Carreira – envolvendo, também, apenas o professor. Os funcionários ficam à parte dessa discussão. Assim, percebe-se uma hegemonia das decisões na escola e no sistema tomando por base apenas o profissional da gestão escolar ou da regência de classe.

Desta maneira, partindo do contexto e das situações explicitadas – percebidas e interpretadas pelos sujeitos – “é necessário observar que a participação persiste como concepção difusa e polissêmica, usada em geral para justificar pretensos consensos ou

legitimar teatralmente decisões de um Executivo individualizado ou oligárquico” (BUENO, 2004, p. 182).

#### **4.2.5 Gestão democrática escolar: as práticas no contexto de estudo**

“Mas a gestão democrática não é uma gestão que ouve todos os sujeitos envolvidos no processo educacional?” (Gestora “E” do Sistema). Partindo desse pressuposto, pode-se acrescentar: não apenas ouve os envolvidos, possibilita a partilha de poder, isto é, decisões são tomadas de maneira coletiva. E se for tomado como base o que diz a Lei Municipal nº 105/2003, em seu Artigo 10, poucos são os espaços institucionalizados, dentro do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, para essa divisão de poder:

Art. 10 – A Gestão Democrática do Ensino Público, normatizada em legislação própria, dar-se-á pela participação da comunidade escolar nas decisões e encaminhamentos do sistema, fortalecendo o exercício da cidadania, garantindo:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolares e locais em colegiados escolares ou equivalentes;
- III – nomeação de orientadores pedagógicos das unidades escolares do Município, indicados pela comunidade escolar através de eleição direta, exceto aqueles em trabalho de orientação presencial e de área (TUCANO, 2003a, p. 3).

Pela Lei, há apenas um órgão colegiado em que possibilita a participação da comunidade escolar e local; outro tipo de participação – dos profissionais da educação – é na construção do projeto pedagógico e o Inciso III nunca se realizou da forma como é disposto: em momento algum, a comunidade escolar elegeu o orientador pedagógico: esta escolha, de 1ª a 4ª série, sempre foi feita pelo voto direto, porém apenas com a participação dos professores. A exceção feita neste Inciso se refere aos orientadores pedagógicos (de 5ª a 8ª série) de área (que não existem mais na nova estrutura do município) e os presenciais, que continuam atuando nas referidas escolas e que sempre foram e continuam sendo indicados pelo gestor público municipal, não configurando participação de todos na escolha, conseqüentemente não se transformando em gestão democrática. Nota-se, ainda, que não existe nenhuma referência às autonomias pedagógica, financeira e administrativa das escolas, nem a processos de escolha por votação direta pela comunidade escolar para dirigentes escolares.

Nesta mesma Lei (105/2003), há uma referência, no Art. 12, ao Conselho de Classe como “um órgão de natureza pedagógica, com funcionamento na Instituição de Ensino, composto por professores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, alunos e pais sob a orientação do corpo diretivo” (id., ib., p. 3). O Regimento Escolar Unificado das Unidades Escolares Municipais também faz referência a esse órgão, enquanto órgão colegiado, em seu Art. 56, III, acrescentando, ainda, nos Incisos I e II, respectivamente, o Colegiado Escolar (presente, também, na Lei 105/2003) e o Caixa Escolar (TUCANO, 2006, p. 14). O Regimento Unificado traz, também, o Grêmio Escolar, Art. 55, II, como uma organização escolar e exara em seu § 1º que “cabe à Direção, juntamente com o Colegiado Escolar, definir as Organizações Escolares, assegurar a integração delas e promover condições para seu funcionamento” (id., ib., p. 13). A existência e o funcionamento ou não desses órgãos escolares serão analisados nas vivências cotidianas das escolas, item 4.3 deste capítulo.

Tentando perceber quais práticas democráticas acontecem no município, assim se posiciona um dos Gestores do Sistema:

As reuniões, os espaços para debates, eles acontecem. Há uma cultura dentro do município, embora esses entaves todos e essas dificuldades de fazer a gestão democrática, eu acho que essa questão de reunir as pessoas, de criar essa cultura da reunião, de reunir os sujeitos, de abrir para a discussão, para o debate é um ponto positivo e que o município vem avançando. Além desses espaços quinzenais e do conselho de classe bimestral, que é uma experiência nova, inserindo alunos, como algumas escolas estão fazendo. Eu acho que tem algumas questões que eu lembrei, assim, a Conferência Municipal de Educação. Eu vi ali, nesse evento, como um momento de gestão democrática, porque primeiro aconteceu no âmbito da escola e as escolas se reuniram, a gente reuniu representante de pais, de alunos e a gente foi avaliando uma série de coisas e identificando necessidades. [...] Muitas coisas a gente consegue identificar, mas não consegue superar por causa dos entaves políticos, das condições de trabalho e por outras questões (Gestor “B” do Sistema).

Essa cultura dos espaços para debate é consequência da perspectiva metodológica do Projeto Político-Pedagógico Municipal – coletivos na escola e nas outras instâncias: coordenação pedagógica e secretaria. É essa estruturação que faz a Gestora “E” do Sistema acreditar, em relação à gestão democrática escolar, que “[...] já há um esforço, pelo simples fato de já existir uma coordenação pedagógica, uma orientação pedagógica que ouve, que pelo menos ouve o sujeito.” Reforça-se, dessa forma, a ideia de que há momentos de escuta, de trocas de ideias, de discussão de problemas. A partilha de poder e das decisões – objetivo da participação – ainda não se faz presente.

Pensando, ainda, o Projeto Político-Pedagógico Municipal, em sua estrutura, metodologia e ação atual dentro do município, a Gestora “D” do sistema se posiciona:

Nós temos este momento, que já começou a se perder, que eu quero aproveitar para dizer, assim, por exemplo: qual é o nosso exercício enquanto coletivo da Secretaria? A gente chega, aqui, para trabalhar de tarde e é tomado pela questão burocrática, pela... por aquele prazo que tem que dar conta, por aquele negócio e a gente vem se ressentindo, se queixando que esse coletivo aqui, que até encontrar o diálogo nesse coletivo tem sido difícil. A não ser que haja, assim, um encontro por zonal para preparar, um encontro quinzenal para preparar. Então, aquele nosso exercício de a gente tá reunido, da gente tá estudando, da gente tá buscando alternativas para os nossos problemas, para os indicativos que vão surgindo, a gente perdeu de alguma forma. Então, começa por aí: esse é o nosso coletivo. Daqui, a gente vai se encontrar com o coletivo de orientadores pedagógicos ou de diretores e vice-diretores de escolas; a gente tem um calendário, a gente prepara as reuniões com base nas demandas, nas necessidades e, às vezes, o encontro... esse espaço que é o espaço de escuta, de combinar, né?, uma série de coisas, a gente não consegue: quantas coisas foram preparadas e que a gente volta com aquela sensação de não conseguir atingir. E essas porções de coisas começadas que não são colocadas a termo, elas estão sempre em aberto e, aí, ao invés de fechar o que a gente tem em aberto, a gente vai abrindo outras portas. Então, fica difícil fazer uma gestão democrática quando as coisas estão nesse pé, nesse ponto. Do mesmo jeito, o orientador tem o coletivo dele com os professores na escola, deveria ter um outro coletivo dentro da escola com todos os funcionários: este praticamente não existe, a não ser quando é para apagar incêndio, para resolver uma situação difícil da própria coletividade. Dentro da escola tem o coletivo aluno que, como [...] coloca, esse pouco se consulta, pouco se fala; é só mesmo a questão didática, que rola muito mais. Depois, a gente tem um coletivo da escola com os pais, com a comunidade de um modo geral, que acontece como prestação de contas: ‘- Olha, aqui, seu boletim e sua nota’. Ainda estamos muito nesse estágio. E o que é que falta para a gente avançar deste estágio e ir, aos poucos, aproveitando tudo que os fundamentos de uma gestão democrática nos trazem [ A Gestora “E” complementa: Para que o município de Tucano seja realmente um município educador, para que as escolas sejam status de aprendizagem, tem que existir o diálogo de todos os segmentos]. Mas a gente tem um processo que está estruturado assim. [Gestora “E”: Tá estruturado assim, mas não se ouve pai, né?, muito pouco; não se ouve aluno, quase nada, e não se ouve o pessoal de apoio quase nada. O coletivo se restringe a diretor e professor, quando interessa].

A partir dessas visões sobre o projeto, nota-se que a questão metodológica foi perdida. E, se essa questão da organização da sua estrutura não funciona, não são priorizados e resolvidos os indicativos que eclodem nas questões cotidianas da escola. Não dando retornos das questões levantadas pelos coletivos, a tendência é que esse coletivo também vá se esvaziar visto que há uma necessidade – em todo grupo – de ver resultados nessa busca coletiva, porque, se não os há, é certamente diminuída, também, a participação dos sujeitos. Essa participação fica, de



certa forma, sem sentido, uma “perda” de tempo: reunir pessoas, discutir problemáticas, encaminhá-las e não ter resultados concretos – essa é uma das fórmulas para se “minar” a participação dos sujeitos. É uma das formas, também, de desestimular a associação, o grupo, a reunião de pessoas. As conquistas passam a ser vistas no campo individual – e o contexto patrimonialista concorre com essa prática. Estar na luta grupal para quê? se o que conta, predominantemente, são as “amizades” e os “apoios” ao grupo que está no poder?

Intencionalidades nesses atos? Não se criaram, no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, outros mecanismos para se efetivar os princípios em que se baseia o projeto: participação, o partir da prática, o processo, a natureza do poder e a questão ética. O pedagógico ainda é a dimensão em que mais intenções democráticas se percebem, mas as questões relativas aos recursos, bem como questões administrativas, de cunho patrimonialistas, na administração municipal, que afetam o aspecto pedagógico, descredibilizaram a proposta junto aos sujeitos, transformando-se numa abordagem mais técnico-burocrática do que num mecanismo político-pedagógico de intervenção junto às realidades escolares: não se efetivaram os meios (em alguns casos, não se criaram) que pudessem, de fato, ser possibilidades de autonomia do sistema, da escola.

Em relação à Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro/2007 – com o tema: Plano Municipal de Educação: mobilizar, agir, refletir para a construção de um município educador, apontada pelo Gestor “B” do Sistema como um momento de gestão democrática, e que deu origem ao Plano Municipal de Educação, teve como trajetória: “Em todos os núcleos escolares mini-conferências de modo a ouvir os anseios das comunidades locais e escolares” (TUCANO, 2009, p. 10). Assim, com a realização da Conferência “foi possível divulgar para toda a sociedade tucanense as propostas de educação que precisam ser realizadas nos dez anos de vigência do plano” (id., ib.).

O Plano Municipal de Educação foi dado início logo após a Conferência, contando com a assessoria do PROAM – Programa de Apoio aos Municípios – ligado à Secretaria Estadual de Educação: “Formamos uma equipe responsável pela sua elaboração e, após sucessivos encontros de suporte técnico, o referido trabalho começa a tomar corpo, sendo *feito e refeito conforme sugestão e orientação dos coordenadores do PROAM*” (TUCANO, 2009, p. 10 – Grifo meu). Desta forma, voltando-se especificamente ao item, no Plano, que trata da gestão da educação no município de Tucano/BA, e que tem como diretriz:

Instituir a gestão participativa no sistema de ensino, através da atuação eficaz e permanente dos conselhos municipais e escolares ou órgãos

colegiados, de modo a *promover a participação de todos os segmentos das comunidades local e escolar nas tomadas de decisões e encaminhamentos das políticas públicas municipais de educação* (TUCANO, 2009, p. 92 – Grifo meu),

uma primeira contradição começa a aparecer no processo de elaboração do próprio Plano Municipal: a comunidade local e escolar definindo e encaminhando as políticas públicas municipais de educação e o fazer e o refazer a partir das sugestões e orientações do PROAM. Sobre esse contexto, as palavras da Gestora “E” do Sistema também dizem muito:

No documento final tá materializado, lindo, bonito, entendeu?, bonito até demais. Agora, daí a gente efetivar todas as ações, há uma distância muito grande no tempo que se deu, até porque a gente tem uma série de metas e objetivos que a gente não tem condições de alcançar, mesmo depois do material enxuto, repensado, revisto, que o PROAM nos ajudou a repensar e o próprio PROAM, que nos assessorou, já deixou metas demais e metas inalcançáveis.

Percebe-se, pois, que o documento foi construído para cumprir uma formalidade e, talvez, não exatamente para ser base de orientação para construção de políticas públicas municipais em educação. O PROAM deixou metas demais. Nesse caso, e a participação dos diversos coletivos das escolas foi apenas um cumprimento de formalidades, para não se dizer, simplesmente, que houve a construção e, posteriormente, aprovação de um documento que foi colocado de cima para baixo? E o contexto? E o que o município realmente quer e precisa efetivar? E a questão da autonomia do município? As metas são colocadas, mas, pelo depoimento: “inalcançáveis”, apenas para cumprir uma exigência de uma instância maior.

Nessa mesma parte do Plano, são evidenciados os objetivos e as metas a serem alcançadas no que concerne ao processo da gestão educacional no município. Entre as que mais interessam a esse trabalho, destacam-se: a) plano de carreira do Magistério e dos profissionais da educação a ser elaborado de maneira participativa; b) criação dos conselhos escolares para garantir a participação de todos os segmentos; c) elaboração e efetivação dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares de maneira coletiva; d) estabelecer critérios para a escolha de dirigentes escolares e profissionais de cargo comissionado; e) autonomia financeira (ampliação), administrativa e pedagógica para as escolas; f) capacitação para conselheiros (municipais e escolares).

Tomando por base as análises construídas até então pelos sujeitos, pode-se fazer referência a alguns desses objetivos:

- a) plano de carreira elaborado coletivamente: já se percebeu a maneira como está sendo discutido e, provavelmente, a forma como será aprovado, quem dará a palavra final;
- b) os objetivos “b” e “c”, citados anteriormente, são interdependentes: não se constrói coletivamente um projeto político-pedagógico escolar se não houver um conselho escolar atuante;
- c) talvez, pelo contexto evidenciado, o objetivo “d” seja o mais polêmico: escolha dos dirigentes escolares. Prevê-se apenas estabelecer critérios: não se fala diretamente em eleição direta. E a fala da Gestora “E” do Sistema justifica essa ausência ao ser questionada sobre o fato de não se fazer presente, no Plano, o processo eleitoral para escolha de dirigentes escolares: “Eu coloquei isso: suspensão! Deixei suspensão. Por quê? Porque o gestor não concorda. O gestor não concorda com eleição”.

Ajuda ainda a entender esse contexto e a reafirmar tais análises as informações expressas pela Gestora “D” do Sistema:

Para começar, já há uma dezena de metas que estão com seus prazos vencidos. Porque, de quando o plano foi elaborado, até ter ido para a Câmara, ter sido aprovado e nunca ter retornado para a gente, em forma de lei. Há metas que eram para o primeiro, o segundo ano e o tempo tá correndo.

O que é complementado pela Gestora “E”: “Em 2010, tinha que alcançar uma série de coisas. É muito complicado. A gestão política desmonta muito o trabalho da questão pedagógica e administrativa também”. Diante de tais considerações vivenciais no contexto pesquisado, por que, então, configurar o Plano Municipal de Educação de Tucano/BA como “um documento de município e não de governo, além de assegurar, assim, os propósitos firmados pela coletividade”? (TUCANO, 2009, p. 10).

Além dessas situações evidenciadas, pode-se, ainda, relatar algumas perspectivas de desarticulação entre objetivos/metasp e ações entre documentos construídos no município. Um exemplo diz respeito ao Plano Municipal de Educação quando referencia, na diretriz para Educação do Campo, a questão de remuneração e incentivos diferenciados para esses educadores da zona rural. A contradição, a desarticulação existe em relação ao Plano de Carreira, que exara, em um de seus artigos, o pagamento ao deslocamento do professor – por quilometragem – e está bem explícito, nas revisões e discussões feitas pelas equipes de

trabalho, escrito em vermelho no documento: “O executivo não aceita”. Com essa desarticulação nos planos e não garantia de direitos aos profissionais da educação, torna-se mais difícil o alcance dos objetivos traçados no Plano Municipal de Educação. É algo bem parecido com o que diz Saviani (2009, p. 28-29) em relação ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: “[...] as ações previstas pelo PDE relacionam-se com uma ou outra meta do PNE, deixando à margem a maioria delas. A conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE.” Assim, o Plano de Carreira do Magistério e Profissionais da Educação não está levando em consideração os objetivos/metras traçados no Plano Municipal de Educação, mas apenas sendo o resultado de uma vontade individual do executivo.

Num contexto assim, em que é preciso pedir autorização político-partidária para definir uma ação político-pedagógica, a democracia não sobrevive nem as pessoas se sentem estimuladas à participação. Por isso, a existência – por enquanto – de somente algumas intenções democráticas em atitudes, muitas vezes, isoladas dos sujeitos e, conforme visto neste item, algumas determinações legais, que se encontram, ainda, basicamente no papel. E, outras, nem no papel. Mendonça (2000, p. 396) discorre sobre essa questão da democracia que “na verdade, a gestão democrática do ensino público permanece muito presa à adoção de mecanismos como a escolha de diretores, a constituição de colegiados ou os repasses financeiros de pequena monta para as unidades escolares”. No caso de Tucano/BA, nem a isso: a escolha de dirigentes não aparece no Plano Municipal; a constituição dos conselhos é um dos objetivos a serem alcançados no Plano e o repasse de pequena monta acontece apenas através do programa federal PDDE, não tendo nenhuma ação municipal voltada para essa questão.

Nos contextos neoliberais e patrimonialistas (apesar de, teoricamente, o primeiro combater o segundo, as ações práticas deles acabam se complementando), as perspectivas democráticas (mecanismos) são criadas, através de leis e decretos, com questões falaciosas de que são para garantir a participação do cidadão nas tomadas de decisões, promovendo, assim, a gestão da democracia. Os governos, desta forma, passam a responsabilidade de execução, fiscalização, avaliação das ações para a população e, praticamente, se eximem de tais atribuições. A grande questão é que não possibilitam condições necessárias para que a autonomia e a gestão democrática aconteçam. Se não percebermos esse movimento de poder, os discursos continuarão acontecendo sob a ótica de que a culpa é nossa: de que não fazemos porque não queremos.

É desta forma que gestão democrática e autonomia da escola são conceitos ainda caros e raros no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA. Eles somente aparecem nos discursos de transferência de responsabilidade, por exemplo, para se resolver as problemáticas existentes. Nesse momento, a escola é cobrada em sua autonomia para apresentar soluções, diminuir os problemas e assumir os resultados obtidos. Mas, em que condições elas trabalham? Como acontecem suas organizações e funcionamentos?

#### 4.3 AS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA: AS ITINERÂNCIAS COTIDIANAS

Conforme já explicitado no capítulo I e baseado em Mendonça (2000), a autonomia da escola pública tem a ver com a sua capacidade de elaborar e executar, com apoio financeiro de seu mantenedor, ou seja, o poder público, o seu próprio projeto político-pedagógico. Assim, coloca-se em análise, nesse item, como esse projeto é elaborado nas escolas municipais de Tucano/BA e quais órgãos colegiados existem, e como funcionam, para dar apoio a essa construção, e, também, quais recursos são destinados para a sua execução. Com base nas duas escolas selecionadas – de 5ª a 8ª série: uma da zona urbana (que apresenta, entre seus alunos, um número muito maior da zona rural do que da sede) e outra da zona rural – e nas percepções dos sujeitos da pesquisa, tecem-se as análises sobre esse contexto.

##### **4.3.1 Projeto político-pedagógico escolar e os órgãos colegiados**

O projeto político-pedagógico de uma escola, para conseguir abranger uma maior representação, em sua construção, dos segmentos educativos que compõem a unidade de ensino, necessita ser pensado, elaborado, executado e avaliado em conjunto com o conselho escolar. No caso das unidades de ensino pesquisadas, nenhuma delas tem constituído o conselho escolar, até mesmo porque não há nenhuma legislação municipal que encaminhe para tal construção (a não ser no Plano Municipal de Educação que consta como um dos objetivos, em termos de gestão, a criação de colegiados nas escolas, tencionando a participação de todos os segmentos nas tomadas de decisões). Assim, o que se faz presente, em termo de colegiado, é o Caixa Escolar – muito mais pela força da exigência do MEC, como condição para se receber o repasse do PDDE, do que como configuração de uma política democrática para envolvimento e participação dos sujeitos na escola. Alguns depoimentos dos sujeitos corroboram para essa percepção:

Eu não sei lhe dizer se funciona e, por isso, eu não vou lhe dizer nem que sim nem que não, até porque eu não faço parte (Professora “A”).

Com relação ao Caixa Escolar, a gente peca muito nesta questão, porque não tá com frequência reunindo os pais. Acho que a gente ainda tá pecando. [...] Isso é feito coletivamente, em reuniões, mas não temos reuniões constantes (Gestora “A” de Escola).

Não. Só teve a primeira vez. Mas eles conversavam com a gente, o que ia ser feito com o dinheiro (Mãe “C”).

As falas identificam o uso do Caixa Escolar como instância burocrática para recebimento dos recursos federais. Não há uma prática na escola de utilização desse órgão como instância para se discutir, coletivamente, questões pedagógicas, administrativas e, até mesmo, as financeiras. A ausência das reuniões com os sujeitos é o maior exemplo disso. Com os funcionários, percebe-se a necessidade do que comprar para este setor da escola através de uma conversa informal; com os pais, no momento de realização de alguma reunião para discutir o aproveitamento do aluno e, com os alunos, praticamente não são feitas consultas.

Em relação às atas desses conselhos, uma das escolas não as enviou – período de 2009 e início de 2010 – e, nos documentos que foram enviados pela outra escola, existia registro de duas atas, nesse mesmo período: uma em 29/10/2009 – Assembleia Geral para eleger e dar posse aos novos membros da Diretoria e dos Conselhos Fiscal e Deliberativo; e a segunda, em 04/02/2010 – Assembleia Geral para analisar a possibilidade de aluguel do espaço do auditório da escola a fim de angariar fundos que possam ser revertidos para melhorias dentro da Unidade de Ensino. Nesta Ata, havia um número muito pequeno de assinaturas e todas eram de funcionários da escola. Se não há reuniões, como então cumprir os Art. 35 e 36 do Regimento Interno do Caixa Escolar, que representam ações democráticas?:

Art. 35 – Os recursos financeiros serão gastos de acordo com o plano de aplicação previamente elaborado e aprovado pelo Conselho Deliberativo.

Art. 36 – Caberá ao Conselho Fiscal acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos da Unidade Executora (TUCANO, 1997, p. 7).

Assim, ao não ter efetivado um conselho que poderia ser uma instância coletiva de decisões, tem, também, seu projeto político-pedagógico concentrado, em termos de elaboração (principalmente), execução e avaliação nas mãos dos professores, orientadores pedagógicos e direção, como se percebe nas falas abaixo:

O projeto é construído pela orientação, professor, só que essa questão da construção não é feita pelo todo. E, ultimamente, ele meio que tá vindo pronto pra gente (Professora “B”).

Ele parte de necessidades que são apontadas pelos alunos, que são apontadas pelos pais, mas ele é elaborado aqui dentro da escola com a equipe de orientadores, direção e professores (Gestor “A” de Escola).

É necessário, aqui, ressaltar que os condicionantes de participação emergidos na pesquisa de Paro (2008) e todos os condicionantes do contexto desta pesquisa, analisados ao longo dos itens e subitens anteriores, estão presentes na cotidianidade da escola, que, obviamente, forma o sistema de ensino municipal.

Mesmo nessas condições, as escolas pesquisadas estão, a partir deste ano de 2010, embasadas no que preconiza o Regimento Escolar, tentando pôr em prática a nova estrutura do Conselho de Classe. De certa forma, um aspecto geral dessa proposta é assim explicitado no Art. 69:

- I – auto-avaliação do professor e direção;
- II – análise da turma (em conjunto com o educando, avaliar suas próprias ações – aluno e professor);
- III – professor, direção e pais dos educando, em reuniões de pais e mestres, avaliando o processo ensino-aprendizagem;
- IV – discussão, construção e encaminhamento das linhas de ação (TUCANO, 2006, p. 16).

Esclarecendo melhor essa estrutura, tem-se a fala da Orientadora Pedagógica “C”, em reunião realizada com os pais dos alunos da 7ª série:

O Conselho de Classe era realizado uma vez no ano, somente no final do ano. O aluno não passou na prova de recuperação, depois disso, se fazia uma assembleia do Conselho de Classe onde os professores discutiam se o aluno merecia ou tinha condições de ir para a série seguinte. E, aí, o aluno poderia ser aprovado pelo Conselho. Este ano, nós pensamos um Conselho de Classe diferente. Como seria esse Conselho? No decorrer do ano e em cada unidade: I unidade um Conselho, II unidade outro, III unidade outro e IV unidade outro. Mas a gente sabe que a escola tem vários contratemplos. Tivemos vários eventos este ano: tivemos o São João no início do ano, tivemos os jogos externos, que a escola ficou responsável, e todos esses eventos acabaram, de certa forma, atrapalhando essa reunião do Conselho. No final da II unidade, nós fizemos o primeiro Conselho de Classe referente à I unidade. Nós pegamos os diários, as notas, de cada disciplina, de cada série, nós convidamos, de cada turma, um representante dos alunos para participar, também, dessa reunião do Conselho, porque o Conselho de Classe tem que ter, por exemplo, membros de todos os segmentos: representantes da

direção, dos pais, dos alunos, dos professores. Então, nós passamos na sala pedindo aos alunos que comparecessem na reunião. Cada sala ficou determinado para um ou dois alunos virem para o Conselho. Na primeira reunião com os pais, mais ou menos em maio, nós decidimos, junto com os pais, um pai que representaria cada série, também para participar do Conselho de Classe. Só que, infelizmente, no dia do Conselho, só apareceu um pai, que foi da 6ª série. A pedido nosso, ela acabou participando do Conselho de todas as séries para que não ficasse sem representante de pais das outras. Em julho, nós fizemos esse primeiro Conselho, onde nós avaliamos as turmas, nós discutimos junto com os pais, com os professores e com os alunos quais eram os maiores problemas daquela turma, o que é que está dificultando o ensino-aprendizagem daquela turma, tivemos a oportunidade do representante de turma falar, do professor falar, de cada professor de cada disciplina falar sobre a turma e, aí, a partir de tudo o que foi discutido, a partir da fala dos alunos, da fala dos professores, relacionamos alguns encaminhamentos. Nesse Conselho, nós levantamos alguns encaminhamentos, algumas ações que deveriam ser feitas por cada membro da escola. Cada membro ficou com alguma ação para que a gente tentasse amenizar os problemas que estão prejudicando a escola e a turma.

É essa, basicamente, a estrutura do Conselho de Classe. Mas, também, como foi percebido, alguns percalços se fizeram no caminho: na escola da zona rural, por exemplo, os alunos não participaram da discussão no momento da Assembleia, tendo somente direção, professores e orientadores pedagógicos. Os alunos tiveram sua participação apenas através do registro escrito, memória, feito pelos professores a partir do que os alunos elencaram como indicativos. Também os pais não participaram desse processo. Ao se buscar o porquê, a Gestora “A” de Escola se posicionou:

Com relação ao conselho de classe, quais condições são oferecidas? A gente que venceu, agora, o primeiro bimestre e a gente acabou por não ter representante de pais [...] como é que vai ser se o transporte da escola... algumas situações, assim. A gente ficou sem representantes de pais.

A não participação dos pais no Conselho de Classe, em relação a essa escola rural, que atende a uma quantidade de alunos de outras localidades vizinhas (povoados), se deu em virtude da falta de um transporte público para os pais chegarem à escola. São questões de infraestrutura interferindo no processo da gestão democrática.

Na escola da sede, um dos encaminhamentos do Conselho foi a realização de reunião com os pais por turma e uma dessas reuniões serviu, também, para realizar observações para a pesquisa. Assim, neste momento observado, alguns pontos se tornaram de relevância significativa para o estudo da gestão democrática nas escolas de Tucano/BA:



Eu estou, aqui, com o registro que foi feito no Conselho com todos os encaminhamentos da reunião do Conselho. Antes de ler, eu quero explicar por que essa reunião aconteceu dois meses depois da reunião do Conselho: porque nesse Conselho ficou decidido que a reunião com pais, a próxima reunião depois do Conselho, não seria mais todo mundo junto no auditório, como geralmente acontece, com todas as turmas e somente os pais presentes. Então, nessa reunião, foi um pedido dos professores, que a próxima reunião com pais aconteceria por turma separada e que não só os pais, mas, também, os alunos estivessem presentes (Orientadora “C”).

E continua:

Infelizmente, alguns alunos se juntaram, combinaram para não vim. Só que, como vocês perceberam, tem aula normal e a reunião acontece sem prejudicar a aula. Se a reunião é às 9:00 h, só vai ficar sem a aula do 3º horário e o professor do 3º horário estaria aqui presente com vocês.

[...] eu vou deixar a professora falar primeiro para que ela possa retornar para a sala que está dando aula. Porque, como vocês podem ver, a gente não tem a presença de todos os professores porque estão em aula, mas aí deixam uma atividade, vem conversar com os pais, depois retornam e a gente continua a reunião aqui.

As falas da Orientadora “C” trazem importantes reflexões sobre como esse processo acontece na escola: mais uma vez a ausência dos pais (eram em número de 10 numa sala com 35 alunos), dos próprios alunos (estavam 7 presentes) que, nessa estrutura, participam das discussões, juntamente com professores, pais, para que, também, possam se posicionar acerca das situações vividas e percebidas por eles; ausência, também, da direção (cobrada, inclusive, por uma mãe); outro ponto: a forma como está organizada a reunião é, também, uma aula que os alunos não compreendem; tem, assim, como alguns profissionais da educação, a noção de que a aula acontece quando se está discutindo algum conteúdo do livro, que vai cair na prova. Esta é, também, uma aula, de cidadania, de percepção de contexto, de busca de soluções coletivas para os problemas do cotidiano escolar. Na atual estrutura da escola, o trabalho do professor está voltado apenas para a sala de aula (e o próprio calendário escolar reforça isso) e não para ações maiores, cidadãs, que, envolvendo os sujeitos educativos, podem perfeitamente ser contadas como dias letivos. Os próprios sábados e outros dias da semana poderiam ser utilizados para esses encontros educativos, reflexivos e propositivos, que contribuem para a busca de soluções, com a participação de todos, no contexto escolar.

Temos, ainda, da questão do tempo: mais de dois meses para se atender a um encaminhamento: da decisão em julho, acontece apenas na segunda metade do mês de outubro. Há uma informação da Orientadora que faltam realizar três reuniões para fechar este

encaminhamento dado no Conselho de Classe referente à I unidade e a IV já estava em andamento. Esta é uma situação provocada em função da grande quantidade de alunos atendida pela escola: recebe alunos da sede e de várias localidades do município (povoados) para concluírem seus estudos fundamentais. José Pacheco, ex-diretor da Escola da Ponte, referenda em uma de suas palestras que, para ser possível esse exercício democrático, não se deve ultrapassar o máximo de 250 alunos e a escola em questão está com quase 6 vezes mais essa quantidade. É esse número desproporcional da demanda de reuniões a serem realizadas com os pais e a capacidade da escola para dar uma resposta, em termos de tempo e dos profissionais da educação para se fazerem presentes, que, também, se configura num entrave para a gestão democrática (BOBBIO, 2005). Martins (2004, p. 157) assevera que:

Para Bobbio (2000), a defesa do alargamento dos mecanismos de funcionamento da democracia representativa, para que ela se transforme em democracia direta, pode encaminhar um golpe fatal contra a própria democracia. O autor afirma que é evidente que, se por democracia direta compreender-se literalmente a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes, a proposta é insensata, pois que todos decidam sobre tudo em sociedades sempre mais complexas como são as modernas sociedades industriais, “é algo materialmente impossível, inviabilizando a própria democracia como regime político (id., ib., p. 54)”.

Ainda pensando a forma como a reunião é organizada: o único professor presente constantemente é o do horário em que a reunião está sendo realizada. Os outros professores da turma precisam deixar as salas de aula que estão atendendo para ir à sala em que a reunião está acontecendo, fazer sua fala e sair, logo em seguida, para retomar a aula na turma que estava atendendo. Desta maneira, não fica a par do que havia acontecido antes de sua chegada, nem, tão pouco, do que aconteceu depois. Aqui é o momento, mais uma vez, para refletir sobre as condições que são dadas para que a gestão democrática aconteça nas escolas. Há intenções – e isso tem que ser evidenciado na ação da escola e dos profissionais que se esforçam para que momentos coletivos aconteçam – porém não há organizações dentro do próprio sistema e, também, não são dadas condições às escolas para que ações mais efetivas e com maiores probabilidades de provocar alterações nas posturas dos sujeitos aconteçam. É necessário, portanto, institucionalizar espaços, dentro do sistema e da escola, que tenham como objetivo e ação, realmente, democratizar a gestão da educação. Portanto:

A partir das diretrizes e das grandes linhas de política educacional fixadas pelos governos, as escolas deveriam ser chamadas a experimentar sua autonomia na construção de seu próprio projeto pedagógico, num processo

de participação que pode ter diferentes intensidades mas que será tão mais democrático quanto mais aberto à colaboração de todos os seus agentes – direção, professores e especialistas, funcionários, alunos, comunidade externa – pondo em prática os conselhos escolares (MENDONÇA, 2000, p. 378).

Nesse sentido, ainda na escola, é fundamental se pensar na forma como são escolhidos os dirigentes escolares no contexto pesquisado, bem como em criar e efetivar o conselho escolar e o grêmio estudantil – órgãos de tomadas de decisões coletivas – que podem contribuir bastante para o processo democrático, através da construção de seu projeto político-pedagógico próprio, acompanhado, necessariamente, do financiamento público. Assim, todo esse processo de discussão da cotidianidade escolar passaria a ter espaço e tempo conquistados e determinados dentro do próprio calendário de atividades da escola. Para se propor algo desse nível, é, portanto, fundamental pensar a carga horária dos profissionais que atuam nessas instituições. Um dos grandes entraves da gestão democrática foi trabalhado acima: a quantidade de sujeitos a serem envolvidos, o que provoca uma certa demora nos retornos necessários que precisam acontecer, não realizando intervenções nos tempos precisos. Um outro percebido, no decorrer das experiências relatadas, é a questão do tempo do profissional envolvido na escola: o próprio relato da orientadora pedagógica nos fornece essa percepção ao dizer que o professor precisa deixar, na sala de aula que está atendendo, uma atividade para que possa dar um “pulinho” na reunião e poder falar aos pais e alunos que ali estão presentes. Aqui, reforça-se a noção de que esses tempos precisam estar presentes na própria carga horária do professor para que participe, e até mesmo se engaje, na promoção da democracia na escola.

Um outro engajamento importante para a promoção de uma democracia na escola é o do aluno. Nessa perspectiva, temos o grêmio estudantil. Porém, ao conversar com alunos da 7ª série das duas escolas, foi perceptível a falta de conhecimento que têm sobre essa entidade estudantil. Nunca ouviram falar. Apenas uma aluna diz que já ouviu a respeito e que sabe, mais ou menos, qual a sua função na escola. Diz que tem esse conhecimento a partir do que assistiu num famoso programa de tv de final de tarde, que tem como cenário principal uma escola. A aluna, em sua fala final, referencia, ainda, a importância do grêmio estudantil, pois contribuiria na execução de várias ações educativas. A percepção, assim, é de execução de tarefas decididas por outrem e não, ainda, por, também, através dessa representação estudantil, participar das tomadas de decisões referentes ao contexto escola. Isso em função, talvez, porque não souberam se colocar diante do que significava a palavra democracia e que,

da mesma forma, nunca ouviram falar de gestão democrática escolar. Isso pode ser justificado pelo fato de que, ao trabalhar com o Regimento Escolar<sup>47</sup>, somente no início do ano, as escolas abordam itens presentes neste documento que se referem basicamente aos direitos e deveres dos estudantes. “Olha, nós já lemos o regimento para os funcionários, já discutimos com o professor e até mesmo com o aluno. Já houve momentos de a gente mostrar” (Gestor “A” de Escola). Ao ser questionado sobre o que a direção mostrava acerca do regimento no momento em que era trabalhado com os alunos, responde: “Direitos, deveres e sanções” (risos). E sobre o Grêmio? “Nunca foi discutido. Sinceramente, nunca foi discutido o grêmio aqui na escola.” O Regimento Escolar, assim, se mostra mais como um instrumento de controle sobre o alunado do que de abertura democrática. Com a efetivação do grêmio, há uma perspectiva da participação do alunado, da divisão de poder na escola. Uma outra instância passa a ser ouvida e, principalmente, passa a tomar parte das decisões. É uma partilha do poder: algo que está concentrado, apenas, na mão do profissional da educação passa a ser compartilhado com os estudantes. Porque, como referenciou a Professora “B”, o grêmio “ajuda o estudante a entender o seu mundo, ajuda o aluno a ser um cidadão que tem poder de decisão.” É talvez esse poder de decisão, de participação na vida da escola, que ainda deixa alguns profissionais meio receosos da gestão democrática para o estudante:

Essa democracia tá facilitando melhor o nosso trabalho, porque você já pode, já tem voz, você pode opinar, dizer, dar sugestões. Para o professor, facilitou bastante, porém, a gente percebe, também, que, com relação ao estudante, já ficou um pouco mais complicado porque ele acha que é o centro de tudo e, no entanto, ficou assim a democracia – a do estudante – ficou como que o aluno, ele quer mandar em tudo na escola e até mesmo no professor. Eu não sei até que ponto é bom abrir demais para o aluno. Com relação ao educador, ficou melhor porque nós temos voz e vez, fala seus direitos, dá opinião (Professor “A”).

---

<sup>47</sup> O processo de construção do Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino se deu, primeiramente, com reunião, para se apresentar e discutir a proposta do referido documento, com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e direção. A grande questão é que, nesse processo, os sujeitos apenas ouviram e ratificaram uma proposta que já foi pronta, ou seja, uma pseudo-democracia. Não concorda com essa opinião a Gestora “D” do Sistema ao argumentar: “Mesmo indo o documento pronto, a gente disse que estava aberto para qualquer mudança. A gente trouxe aqui um documento inicial, vamos dizer assim, mas que está aberto a qualquer mudança. E algumas pessoas, sobretudo professores, mais do que pais e alunos até, se colocaram, não concordaram. É tanto que depois dali algumas modificações foram feitas no documento. O documento foi elaborado, foi discutido, na medida do possível, porque se fosse para acontecer uma construção democrática como deveria ser, passaria muito mais tempo para ser finalizado.” E a Gestora “E” do Sistema acrescenta: “Olha só o que eu acho: que há sempre uma intenção e uma iniciativa da secretaria de democratizar. Agora, é um exercício, que a gente pode até, um dia, alcançar.” Além disso, para continuar indo de encontro aos princípios da gestão democrática, tem-se o fato de ser um regimento unificado, o que desconsidera a autonomia das escolas, ao produzir um documento único para realidades tão diversas.

Não abrir tanto ao aluno seria: não dividir o poder que até então se concentra na mão do profissional da educação, pelo menos dentro da escola? Um detalhe: mesmo que o aluno, ao assumir esse poder e, se for o caso, tentar concentrá-lo em suas mãos, não será por que teria aprendido a partir dos exemplos que sempre demos (e damos), enquanto profissionais da educação, através de nossas atitudes, de concentração de poder, no desenvolvimento de nossas atividades? E ainda: a democracia deve se efetivar em relação a mim em detrimento dos que – de certa forma – me calam. Mas não em detrimento daqueles que – por ventura – posso calar. Segundo Teixeira (1947, p. 90), em suas várias reflexões e escritas sobre democracia escolar: “Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações”.

De maneira geral, a forma como é desenvolvida a democracia nas escolas de Tucano/BA, ou melhor, a forma como se processa a escuta do sujeito está representada na fala da Orientadora “A”:

Gestão democrática de forma sistematizada, não! Mas, de forma individual, quando eles procuram, há sempre o espaço. Os sujeitos envolvidos sempre dão ouvidos e procuram viabilizar medidas que possam estar atendendo as necessidades de cada sujeito. O professor tem horário marcado para atendimento [...] os alunos, sempre que têm algum tipo de necessidade, eles vêm à direção, o diretor ouve, o orientador ouve e, se for algum problema, a gente procura estar tomando as providências cabíveis. Se não está ao nosso alcance e precisa envolver coordenação, secretaria, vai em busca. Procura estar intermediando. Os pais, também, que procuram a escola, a gente também ouve.

Na escola, os espaços de escuta são isolados; os sujeitos não estão institucionalmente discutindo em coletividade para a busca de soluções das problemáticas existentes. São feitas escutas somente quando os sujeitos procuram por ela, quando sentem necessidade de resolver um problema. Não há o hábito da reunião coletiva (a não ser em alguns casos, com o professor, na reunião de AC ou atendimento individual do orientador pedagógico). Os espaços institucionais para esses debates, encontros, existem apenas listados no Regimento Escolar: conselho escolar, grêmios estudantis, por exemplo, ou existem e não funcionam. Outros mecanismos não se materializaram nem no papel, ainda. Um dos espaços abertos e criados na escola, por força de determinações do MEC, é o Caixa Escolar. Este está materializado apenas no papel: as escolas o possuem, reúnem-se com seus membros, geralmente a cada dois, para realizar eleição para sua composição e, em raríssimas exceções, uma vez por ano para prestar

contas. Seu espaço não é usado para travar discussões de ordem administrativa, pedagógica e nem financeira, isto é, não é percebido como um espaço de participação e decisão coletiva: “porque, às vezes, nem valorizam, nem lembram mais que faz parte do caixa: ‘- Você lembra que você assinou, que você faz parte?’”. E eles respondem: ‘- Ah... foi mesmo? Não tou nem lembrado disso. Tire meu nome disso!’” (Gestora “B” de Escola). Ficam, assim, as escutas para os momentos de necessidade, quando os sujeitos procuram ou são procurados pela unidade escolar. Outro espaço que começa a ser criado na escola, com todas as nuances já analisadas neste subitem, é o Conselho de Classe.

#### **4.3.2 O processo de escolha dos dirigentes escolares**

Em relação à gestão democrática, a percepção da Gestora “D” do Sistema traz um novo elemento para as discussões sobre o processo de democracia nas escolas de Tucano/BA:

A gestão das escolas públicas municipais ainda não percebo essa questão da gestão democrática a partir do momento que o sujeito que está ali para fazer essa gestão é um sujeito que é colocado, que é decidido politicamente e isso dá um poder a ele de fazer e de não fazer, fazer com que a escola funcione ou não funcione como deveria ser.

Esse novo elemento é a indicação política como prática para definir os dirigentes das escolas municipais, ou seja, não há nenhuma referência, inclusive no Plano Municipal de Educação, sobre o processo de eleição direta - pela comunidade escolar - para escolha de diretor e vice das unidades escolares municipais. Importante ratificar que eleição para dirigentes escolares não representa, por si só, uma gestão democrática, como fora confundida por um bom tempo. Democracia na escola não significa somente o processo de escolha para diretores e vice, mas também isso. Além desse mecanismo, outros, como: grêmios estudantis, conselho escolar, projeto político-pedagógico próprio, construído coletivamente e amparado por recursos para sua execução. Isto é, tomadas de decisões com o coletivo e pelo coletivo: autonomias financeira, administrativa e pedagógica. Ao se referir ao poder de fazer e de não fazer, tem-se, a partir do contexto municipal já evidenciado ao longo dessa escrita, estas conotações: “de não fazer” - por saber que aquilo que o mantém na função não é exatamente as suas condições técnicas, políticas e pedagógicas para assumir tal cargo, mas a força que seu “cabo eleitoral” tem junto ao gestor; e “de fazer” - em função de que, também, não é exatamente as

suas condições técnicas, políticas e pedagógicas para desenvolver suas funções que contam, mas depende, também, de sua força partidária junto aos gestores municipais.

Posição semelhante, em relação à democracia nas escolas, tem a Gestora “E” do Sistema:

[...] Não há uma pesquisa para saber o que eles acham o que é melhor, não se reúne conselho, então, tudo continua como está e é também uma questão de perfil do sujeito: as pessoas se adonam da escola. Normalmente, quando o diretor toma conta da escola, toma conta como se fosse o proprietário: é a minha escola. E ele trabalha com meia dúzia de pessoas, dois, três ou até menos, que ele confia e é tudo muito centralizado. Então, gestão democrática, a meu ver, em nenhuma escola de Tucano há. Gestão democrática é uma gestão de participação, de escolha coletiva, de decisões coletivas, a gente não vê isso aí. Infelizmente... infelizmente... é tudo muito centralizado na pessoa dos diretores, dos vice e olhe lá se chega até os orientadores pedagógicos, muito menos coordenadores. [...] Não vejo essa questão da gestão democrática. Está muito longe ainda de acontecer e por conta, também, da questão política. A interferência política é o pior que existe. Eu acho que esse modelo não é só o de Tucano, não! É de todo o Brasil! Não há gestão democrática! Não há gestão democrática no setor público, de um modo geral!

Essa fala reforça a questão da centralização. Porém, é importante lembrar que as escolas funcionam à base do “espelho” do que acontece no município: se alguns diretores “se adonam da escola” é porque, anteriormente, alguém ou grupo se adonou do município e tomou conta, do que é público, como se fosse o proprietário. Tanto o é que esses “alguns diretores” foram indicados por uma questão político-partidária, não se dando chance de as próprias comunidades escolar e local fazerem essa escolha.

Por outro lado, as escolas se sentem amarradas, sem autonomia, em relação às decisões a serem tomadas. De acordo com os sujeitos da escola, tudo precisa da autorização da Secretaria. Portanto, há centralização de decisões na direção, em relação aos seus professores, alunos e comunidade e há centralização do órgão central em relação às suas escolas e, ainda, uma centralização no poder executivo, quando se diz: “a interferência política é o pior que existe”.

Pode-se referendar, então, que, para uma mudança de postura no modo da gestão da escola, é preciso perceber que é necessário, também, essa reestruturação (de poder) dentro do próprio órgão municipal e, até mesmo, nas posturas dos gestores do município. A escola não será democrática se a sociedade não for democrática. Não é uma questão de que as mudanças venham de cima para baixo, de que o nível macro deve comandar a mudança: não é essa a percepção. O que se quer tratar nesse momento é que as ações micro devem acontecer, porém

elas acabam sufocadas ou sendo desestimuladas quando os sujeitos percebem que há práticas – em níveis maiores – que não estimulam, que contradizem os preceitos da gestão democrática, dos direitos iguais. E ações desse tipo, em que os interesses individuais e corporativistas acontecem, em que os critérios para se tomar decisões são, em boa parte das vezes, mais partidários do que pedagógicos, são comuns em contextos patrimonialistas como o do local da pesquisa. Essas posturas macros afetam as ações no micro. Por isso, o trabalho de reestruturação (de poder) do próprio órgão central de educação no município é imprescindível para a proposta de autonomia nas/das escolas. O mais curioso disso tudo é que, na realidade, seria preciso – de certa forma – apenas vivenciar a proposta do Projeto Político-Pedagógico Municipal: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, que traz, entre seus princípios, toda essa questão de autonomia, de descentralização e de participação da comunidade escolar. Mas, para isso ser vivenciado, praticado nas escolas, quais condições são dadas para sua efetivação? Percebeu-se, no contexto da gestão do sistema, um discurso voltado somente para a formação do profissional, que é uma das condições para o desenvolvimento da educação, esquecendo-se (ou camuflando?) as condições de trabalho que são colocadas para estes profissionais e, ainda, em alguns casos, de que tais profissionais são representantes do poder executivo (que se mostra patrimonialista, por conta do processo de indicação) e não da educação.

Ao tratar com os sujeitos da pesquisa sobre o processo de escolha dos dirigentes escolares presente no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, primeiro tentou-se perceber se conheciam a forma como estas pessoas assumiam esses cargos. Esse questionamento foi direcionado a funcionários, pais e alunos. Os funcionários conheciam a maneira como os diretores eram indicados, os alunos da escola da sede também, porém pais e alunos da escola da zona rural não. Provocados, os alunos arriscam dizendo que é concurso e, sendo provocados mais ainda, chegam à conclusão que é o prefeito. Em relação aos pais, foi feita a mesma provocação e teve-se como resposta: “Acho que é o prefeito. Ele que escolheu. Foi escolhido pelo prefeito, porque não chegou até a gente para dizer: ‘- Vocês querem escolher?’; não pediram opinião” (Mãe A).

Ao serem questionados sobre o que achavam acerca do processo de indicação política, colocavam-se contra e já evidenciavam um caminho a ser trilhado:

Acho absurdo, porque eu acho que quem deveria tá escolhendo era os pais, junto com os alunos, qual era o melhor para o colégio. Não que nesse caso, hoje, a gente não tem do que reclamar, temos uma pessoa capacitada para dirigir uma escola, mas existem outros lugares que não têm pessoas



preparadas. Eu espero escolher o do meu filho, que brevemente estará em sala de aula. Eu queria fazer parte disso (Funcionária “B”).

Acho que era melhor que os alunos que votassem (Aluno “F”).

Eu gostaria que fosse uma eleição feita pelos professores porque evitaria, por exemplo, perseguição. O jeito que é feito é levado em consideração a aproximação da pessoa que foi escolhida com o poder, com o poder público e, por isso, não é levado em consideração a parte... é... que vai prejudicar o aluno, digamos assim, se levasse em consideração mesmo, valorizasse educação, a gente partiria para eleição (Professora “B”).

Eu acho errada porque eu acho que deveria haver concurso para que esses sujeitos pudessem estar assumindo um cargo. Ou que a comunidade escolar pudesse estar votando neles (Orientadora “B”).

Quem deveria escolher, deveria ser os funcionários, os alunos. Eu acho isso. [...] Eu acharia que deveria ser a comunidade e não o prefeito (Mãe “A”).

Todos, à exceção de um dos sujeitos, que, também, vê a possibilidade do concurso, apontam a eleição direta como processo de escolha dos dirigentes escolares municipais de Tucano/BA. Os sujeitos, na maioria deles, sempre referenciavam um ou dois segmentos para fazer essa escolha ou, ainda, apenas sua categoria para realizar esse processo e, somente depois de algumas provocações sobre as questões democráticas, acabavam por incluir os demais segmentos da comunidade escolar. No caso da funcionária citada, elege os pais, primeiro, com esse poder e, depois, alunos: por sua fala, vê-se muito mais envolvida nesse processo como mãe do que como funcionária. No que se refere à mãe de aluno, cita primeiro o segmento funcionário para, depois, alunos: esta mãe, que tem um filho matriculado na escola, é também funcionária da unidade escolar. Os alunos da escola rural ainda registram que fariam essa escolha num processo eleitoral a partir do professor que propusesse melhorar a escola.

Os mesmos questionamentos foram feitos aos gestores, tanto das escolas quanto do sistema. Os gestores das escolas assim se posicionaram:

Fere os princípios da democracia. Mas é um cargo tão desvalorizado, no sentido mesmo do conhecimento, do financeiro, que hoje a gente não encontra mais adeptos. [...] Não tem algo que impulse, que provoque o desejo hoje de ninguém, porque ser professor hoje é ter um salário bem melhor. [...] os salários são equiparados e as responsabilidades são maiores. [...] se tivessem eleições como tem no Estado, eu duvido muito que houvesse candidatos (Gestor “A” de Escola).

É bom, mas eu acho assim que – por questões políticas – não vai acontecer. Eu acho que muitos não vão se candidatar porque, hoje, o fardo de direção ninguém quer mais, até mesmo pela questão do salário. Quem tem 40 h em sala de aula em Tucano não quer mais ter um compromisso de direção,

porque o salário, eles chegam a ganhar mais do que o diretor. Quem é que quer ter mais a responsabilidade de estar em direção de escola? Mas, seria bom se acontecesse (Gestora “B” de Escola).

Pelas percepções colhidas, os gestores acreditam ser melhor o processo democrático para escolha dos dirigentes, porém questionam se haverá algum candidato para concorrer ao cargo visto que as responsabilidades (e aí estão incluídas as político-pedagógicas) são grandes para o pouco reconhecimento financeiro. Já no que se refere aos gestores do sistema, assim se colocaram:

A quarta alternativa para a gestão é a seguinte: com dois anos, a sua gestão é avaliada, e você ficaria ou não: mérito. [...] Na realidade, há todos os casos: têm pessoas que são indicadas politicamente e fazem alguma coisa, com uma gestão com objetivo democrático, voltada para a aprendizagem, interesse que a escola alcance bons resultados (Gestora “E” do Sistema).

Eu não sei até que ponto essas eleições dariam resultado. Porque se eu não tenho compromisso, eu posso me candidatar e ser eleita para ser diretora. Alguém pode ter mais compromisso do que eu, mas eu ganhei dela. Por quê? Porque há o interesse do professor nisso, o interesse do aluno e há o interesse dos pais e há o interesse político e aí, depois que eu me eleger, eu vou passar a mão pela cabeça do aluno, passar a mão pela cabeça do professor, dos funcionários e dos pais. [...] Eu não sei até que ponto a eleição seria melhor do que a indicação política, se não há compromisso (Gestora “C” do Sistema).

De repente, a escola elege até quem interessa ao próprio gestor da cidade em determinado tempo (Gestora “E” do Sistema).

As gestoras do sistema trazem reflexões que nos possibilitam refletir, na realidade, sobre pontos positivos e negativos das várias formas<sup>48</sup> de acesso ao cargo de dirigente escolar, inclusive do processo da eleição direta. As possibilidades apontadas pela Gestora “C” são reais, a depender de como o processo de eleição se dá, de como será a gestão e de como atuarão os sujeitos dentro desses contextos, através, por exemplo, de outros mecanismos

---

<sup>48</sup> Lima (2007, p. 54) – referendada em Romão e Padilha (2001) – diz que “a primeira modalidade é a *nomeação*, isto é, a indicação do diretor feita pela autoridade estadual ou municipal, baseada em critérios políticos clientelistas e pela qual o diretor se torna o representante do poder executivo. A segunda é o *concurso público*, realizado por meio de provas e títulos que, embora evite o apadrinhamento político, não garante a atuação efetiva de liderança desse profissional. A terceira é a *eleição* pela comunidade educativa, que pode ser realizada de várias formas [...]. E a quarta é o *esquema misto*, que reúne critérios diferentes, ou seja, duas ou mais modalidades podem ser acopladas no processo, inserindo a comunidade educativa na escolha do diretor de escola. As duas primeiras formas de seleção citadas, a indicação e o concurso público, podem levar ao descompromisso do diretor de escola no que se refere aos objetivos educacionais vinculados aos interesses da comunidade educativa e à construção de uma administração democrática. Essas duas modalidades são democráticas apenas do ponto de vista de quem assume o cargo, pois, segundo Paro (1992, p. 44), ‘o diretor escolhe a Escola, mas nem a Escola nem a comunidade podem escolher o diretor (Grifos da autora)’”.

democráticos existentes na escola. Porém, o que se está discutindo neste momento é a forma como esses cargos são distribuídos, através da indicação política. Também não é objeto desse trabalho a qualidade profissional dos indicados – se tem ou não condições técnico-político-pedagógicas para exercer a função para a qual foram designados – mas a maneira de como chegaram a ocupar esses espaços: decisão centralizada na mão de um gestor ou grupo político-partidário e não um processo de tomada de decisão coletiva, participando dessa escolha cada segmento da comunidade escolar.

No processo de eleição dos dirigentes escolares, se houver conchavos, se houver acordos (não é o que se pretende), mas – democraticamente – foi uma comunidade que manifestou esse desejo. Foram pessoas que, num coletivo, decidiram por tal situação e não apenas o poder ficou centralizado nas mãos de alguns. Paro (1996, p. 130) discorre que:

[...] a aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los.

Assim, se isso acontecer, e como acontece em alguns lugares do país, servirá, pelo menos, como experiência, para se aprender com as práticas vivenciadas e, a partir delas, definir novas ações que possam construir realmente atitudes cidadãs. Importante ressaltar que se aprende também, e principalmente, no exercício, na vivência cotidiana e a eleição para diretores nas escolas municipais seria uma boa oportunidade para exercitar nossas maneiras de se perceber contextos, de como estamos optando por fazer a nossa história. Esses exercícios de democracia precisam começar a acontecer nas escolas públicas, pois, nessas vivências, novas posturas serão tomadas – analisando-as e interpretando-as sempre –, novos saberes serão construídos e, desta forma, novos processos de subjetivação singulares e novos agenciamentos coletivos podem começar a se formar. Uma das possibilidades desses novos agenciamentos coletivos já está, inclusive, presente em lei no município de Tucano/BA – Estatuto do Magistério em vigor – em seu Art. 33 – quando define que “a direção de unidade de ensino do município será exercida pelo Diretor, pelo Vice-Diretor e pelo Conselho Escolar, de forma solidária e harmônica” (TUCANO, 2001, p. 10).

Ao se pensar sobre gestão democrática nas Escolas Municipais de Tucano/BA, significa pensar em todo o seu contexto sócio-político-cultural, porque, como se destaca no próprio Plano Municipal de Educação:

[...] desenvolver um processo educacional fundamentado em princípios teórico-metodológicos que contribuam para uma sociedade, essencialmente, democrática é o maior desafio que o município de Tucano enfrenta uma vez que procura assumir um compromisso político com o seu contexto social para a construção de ambientes favoráveis à efetivação do seu Projeto Político-Pedagógico: “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança” (TUCANO, 2009, p. 90).

Esse mesmo contexto sócio-político-cultural – percebido e interpretado pelos sujeitos da pesquisa – nos mostrou uma inexistência da gestão democrática no sistema de ensino e nas escolas, a não ser por algumas “intenções” por parte de alguns sujeitos em se fazer valer do processo dialógico em suas cotidianidades. Esse mesmo contexto estudado, analisado, deixou claro que – nas suas vivências diárias – fere substancialmente os pressupostos da educação municipal: “a democratização e a partilha de poder, [...] a cidadania cultivada em seu currículo e vivida cotidianamente” (TUCANO, 2009, p. 90-91).

Fundamental, também, é perceber e interpretar, como nos diz Mendonça (2000, p. 367) que:

[...] a escola precisa estar alerta para não transformar dificuldades materiais [e acrescentaria: dificuldades político-partidárias] em pretexto para a inércia e vigilante para não aceitar as práticas de descentralização que deixam a escola ao desamparo e representam uma falsa autonomia. [...] Não existe [...] autonomia da escola pública sem o indispensável custeio do Estado.

É essencial, dessa maneira, pôr para funcionar os agenciamentos coletivos, dispostos em diversos rizomas, na medida das possibilidades dos sujeitos – através da participação nos espaços macros e micros do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA – para que se possa, efetivamente, experienciar este pensamento do Professor “B”:

Mas já pensou você sair de sua casa para ir na escola de seu filho para ficar sabendo que gastou tanto de ônibus sua escola, gastou tanto de merenda, de material escolar, tem tanto em caixa e queremos as sugestões dos senhores para saber o que é que faz. [...] tudo voltado para a comunidade da escola. Talvez a coisa funcionasse. [...] talvez se parasse aquele centralismo...

Descentralizar democratizando, conseguir autonomia com participação coletiva e com recursos suficientes para pôr em prática uma proposta pedagógica e política, isto é, não apenas ficar sabendo o quanto se gastou, mas, também, e, principalmente, participar, opinar e ser levado em conta na tomada de decisões.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício da participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), de cada escola. O importante é compreender que esse processo não se efetiva por decreto, portarias ou resolução, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação que temos (NAVARRO et al, 2004, p. 23-24).*

Ao se propor, neste trabalho de investigação, buscar as imagens sociais percebidas pelos sujeitos partícipes do ato educativo no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA acerca da existência (ou não) de experiências democráticas e autônomas, pôde-se, através da escolha metodológica – a Etnopesquisa Crítica – analisar o contexto estudado a partir das compreensões e interpretações desses mesmos sujeitos, constituindo-se, assim, numa percepção aproximada das vivências contextuais visto que “[...] a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela (KONDER, 1986, p. 37).

De maneira geral, o que se pôde perceber é que, no referente à descentralização do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA em relação ao MEC e às suas escolas, esse processo fica apenas na questão dos níveis periféricos executarem as tomadas de decisões dos níveis centrais. Assim, o sistema de ensino municipal executa as orientações do MEC e as escolas do sistema (leia-se direção e professores) executam as orientações da Secretaria Municipal de Educação e do MEC e, no nível micro da sala de aula, os alunos executam as orientações dos professores.

Em relação aos conselhos municipais coparticipantes da educação (CME, FUNDEB e CAE) – importantes canais de participação – é perceptível a interferência do poder da administração municipal em suas formações: não há eleições entre os pares dos segmentos que formam esses conselhos no momento das escolhas de seus representantes. É uma formação por cooptação e esses órgãos que se constituem em mecanismos de controle social da educação acabam por ser um “reduto” de pessoas indicadas pelo poder público, o que possibilita, na maioria das vezes, o seu não funcionamento, por representarem mais os interesses particulares da política partidária em questão do que os interesses públicos. Torna-se, assim, um espaço de homologação dos desejos do poder executivo. Geralmente, as pessoas

nesses conselhos são convocadas para reuniões em momento de assinar documentos de prestação de contas e, na maioria das vezes, não sabem como se deu todo o processo para execução desses recursos. Desta maneira, os conselhos têm funcionamentos meramente burocráticos: faz-se aquilo que é preciso encaminhar ao MEC ou aos tribunais de contas para se garantir a aprovação dos documentos. O sentido pedagógico, da qualidade social da educação, não é trabalhado em nenhum aspecto.

O discurso neoliberal de mercado se utiliza desses conselhos para alardear que as oportunidades de participação estão propostas e que, se não aproveitadas, é porque as pessoas não querem participar. Esse é o argumento usado para o não funcionamento dos conselhos por parte de grupos gestores: eles estão abertos, foram criados por lei, mas, se não funcionam, é porque a sociedade não participa. Mas, qual o preço dessa participação? Que efeitos são produzidos, a partir dela, em contextos como o de Tucano em que o patrimonialismo é a grande base para as tomadas de decisões? Nos espaços abertos para as escutas dos sujeitos partícipes da educação (aqui, muito mais ouvidos os professores e dirigentes de escola) em relação ao Plano de Carreira do Magistério e Profissionais da Educação, Plano Municipal de Educação e, até mesmo, da escolha do livro didático, há um processo de escuta numa perspectiva meramente burocrática e não como maneira de desencadear uma possibilidade da gestão democrática uma vez que as pessoas são ouvidas, mas o resultado final é determinado sempre pelo poder executivo e/ou órgão administrativo da educação.

No campo das influências patrimonialistas, evidencia-se ainda a indicação dos dirigentes escolares baseada em motivos político-partidários, pois é uma forma de barganhar trocas, de realizar favores e, principalmente, de manter as pessoas sob controle, administrando as escolas de acordo com os desejos e ordens do poder executivo. Um outro exemplo é o forte poder de influência dos motoristas na definição do calendário escolar: aulas não aconteciam em determinada época no município em virtude de que os motoristas de ônibus colocavam seus transportes para levar romeiros e pessoas comuns à cidade vizinha de Monte Santo, deixando de servir aos alunos, para quem trabalham prestando serviço à prefeitura. Como nenhuma providência fora tomada para conter essa atitude, resolveu-se não incluir esse período como dia letivo. É mais uma percepção de como o poder do cabo eleitoral que indicou o motorista, do patrimonialismo, influencia decisões educacionais no município de Tucano/BA. De certa forma, os motoristas, ou quem os indicou – com seus vínculos partidários – definiram uma decisão que deveria ser político-pedagógica. E, assim, ao se perceber todas as influências do patrimonialismo na educação municipal, em que algumas pessoas são privilegiadas e outras não, e, ainda, em que a qualquer momento algo que foi

proposto por um coletivo de sujeitos pode ser interrompido com a simples ordem de um cabo eleitoral, de um político-partidário, as pessoas não acreditam mais nessas tomadas de decisões coletivas e, por isso, não se colocam para fazê-las. Desta maneira, não é só falta de compromisso dos sujeitos, mas, como não se sentem sujeitos, não são considerados em suas decisões coletivas, perguntam: por que se comprometerem com algo se sabem que a qualquer momento essas decisões podem ser desfeitas pelas questões administrativas, político-partidárias?

Todos esses contextos, na realidade, reforçam a necessidade de os sujeitos do ato educacional, bem como a comunidade local, participarem cada vez mais desses espaços de possibilidades democráticas, pois é uma forma de se tentar intervir nas decisões a serem tomadas. Carbonari (2004, p. 221) diz que, mesmo em detrimento das situações explicitadas acima em relação aos conselhos, “mas, mesmo assim, eles sinalizam para um amadurecimento dessas relações, impõem a transparência no uso da verba pública e aproximam os cidadãos da escola”. É por isso importante afirmar que a gestão democrática não depende apenas de atos administrativos como leis, decretos, portarias. Ou seja, não se define apenas com uma determinação legal, “é um processo cuja eficiência depende tanto dos governos municipais quanto dos cidadãos que, membros ou não de um conselho, devem tomar a gestão escolar como algo que pertence à comunidade local” (id., ib.). Assim, quanto maior a participação da comunidade, maior será, também, o processo de autonomia e gestão democrática. Do contrário, a centralização do poder das decisões continuará nos órgãos administrativos/executivos do sistema, das escolas.

Mesmo acreditando-se que as “canetadas” administrativas não garantem o processo de democratização, é preciso perceber a importância de tais atos existirem legalmente a fim de se tornarem mais uma força no momento de cobranças e lutas da comunidade escolar e local. É, assim, que no município de Tucano/BA, alguns atos legais de perspectivas democráticas precisam ser institucionalizados: conselhos escolares, grêmio estudantil, repasses de recursos e, mesmo o executivo sendo contra, processo eleitoral para escolha de dirigentes escolares. Nesses embates, para se alcançar conquistas favoráveis, a participação das comunidades local e escolar é imprescindível, assim como, também, a ação do dirigente municipal da educação. Desta forma, “o dirigente municipal [...] da educação deve considerar sua importante tarefa que é a de deter conhecimento suficiente para desenhar metas que implementem uma política educacional coerente aos princípios democráticos” (FERRETTI, 2004, p. 113) e ratifica Gomes (apud FERRETTI, 2004, p. 116): “Por si só a legislação não promoverá as mudanças



necessárias. É necessária a disposição dos agentes de mudança, entre os quais do secretário Municipal de Educação”.

Considerando-se as especificidades do contexto estudado assim como as do Projeto Político-Pedagógico Municipal: “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança”, podem-se considerar traços de pequenas “intenções” democráticas na dimensão pedagógica: alguns espaços na escola e na secretaria e/ou sujeitos isolados, mesmo que minimamente, cultivam a cultura do diálogo, da discussão, do coletivo. Ainda assim, apesar de a coordenação pedagógica do órgão administrativo da educação ter um maior alcance junto às escolas nessa questão das discussões coletivas, no que se refere ao pedagógico, e nas próprias escolas, muitas decisões administrativas (que não se dão nesse âmbito da discussão, da escuta do sujeito, da decisão coletiva e que, ao contrário, estão mais voltadas para interesses de pequenos grupos, de decisões partidárias) afetam bastante as relações pedagógicas que foram, em alguns momentos, decididas através do diálogo e do consenso.

Nas escolas, as ações estão mais voltadas para o espaço da sala de aula enquanto trabalho de conteúdos intelectuais mais do que políticos. Faltam-lhes os espaços e as condições necessárias para o desenvolvimento desses trabalhos mais voltados para o “social”, da cidadania e, geralmente, quando as escolas propõem algo desse tipo, na maioria das vezes, apelam para o voluntariado do professor. Necessárias se fazem reflexões sobre as condições de trabalho, principalmente sobre a carga horária desses profissionais de educação destinada à implantação e engajamento no processo da democracia na escola: participação de coletivos, de trabalhos com os pais, com alunos em turnos opostos, de auxílio ao grêmio estudantil, de participação em conselhos: de classe e escolar e inclusão dessas atividades no próprio calendário letivo. Nesse sentido, por conta da estruturação de sua carga horária, nota-se o quão distante está o professor desse universo da gestão democrática escolar.

A construção do projeto político-pedagógico escolar está concentrada nos sujeitos dirigentes da escola (direção e orientação pedagógica) e também nos professores. Praticamente, não há participação dos alunos, dos pais e dos funcionários, em função, principalmente, das ausências do conselho escolar e do grêmio estudantil. Uma perspectiva de participação dos pais e dos alunos está presente na nova estrutura do Conselho de Classe, que começou, ainda timidamente, neste ano letivo de 2010. Outro órgão colegiado existente – Caixa Escolar – quando faz convocação é para atender a uma formalidade e, ainda, de maneira eventual. Não é o desenvolvimento de uma política pública em que o sistema e a escola estão propondo a construção de uma gestão compartilhada. Essas atitudes de convocação e participação dos pais não representam, exatamente, divisão de poder, de tomada

de decisões coletivas, tanto o é que os caixas escolares apresentam em seus livros de atas geralmente um registro de ata a cada dois anos: o momento em que esse órgão foi composto e, nos anos subsequentes, o processo de sua renovação através de uma eleição realizada em assembleia com a participação ínfima dos segmentos que ali deveriam estar participando; raríssimas são as exceções para prestação de contas e/ou outro momento de decisão coletiva: não se reúnem regularmente como prevê seu Estatuto. E o agravante dessa situação é que, livros de registro dos caixas escolares, de algumas escolas, ficam guardados, centralizados no órgão da educação municipal. Há um funcionário que percebe a necessidade de renovação dos membros e avisa ao dirigente escolar da necessidade de reunir a comunidade escolar para realizar tal eleição. A ata já vai pré-digítada, apenas para completar os espaços em branco na digitação definitiva, e a prestação de contas é feita, também, com o auxílio desse funcionário. Há centralização por parte da Secretaria Municipal de Educação também.

Em função das ausências ou não funcionamento desses órgãos colegiados nas escolas, apesar de a Lei nº 75/2001 exarar a gestão colegiada (direção e conselho escolar), tem-se, na prática corrente do sistema, o fenômeno da direção monocrática: em função do contexto e das condições dadas, é a figura do diretor que resolve. Não é um conselho (o escolar ou o caixa), juntamente com um grêmio estudantil, responsável pelo andamento da escola. Cada um acaba cumprindo suas funções, outros não, mas não é uma equipe montada e institucionalizada para o alcance de objetivos comuns. Inclusive, o conhecimento sobre a gestão colegiada das escolas (Art. 33 da Lei 75/2001) é raro, até mesmo por parte da secretaria de educação que não investiu, até o momento, em ações de formação de conselhos – tendo-os apenas como metas no PME. Sabe-se, ainda, que a atuação desse conselho junto à direção da escola (gestão colegiada) limitaria o campo de ação individual do sujeito/diretor, que fora indicado politicamente, pois um conselho diretor, efetivamente funcionando, com os representantes dos segmentos em constante contato com seus pares, legitima uma decisão da escola: não foi o diretor que definiu; foi o pai; foi o aluno; foi o funcionário; foi o professor; foi a comunidade escolar. E essa postura é de fundamental importância para a autonomia e a gestão democrática na/da escola, algo, talvez, ainda não desejado pelos que se consideram “donos do poder”.

Mais uma vez, essas discussões mostram a necessidade de participação dos sujeitos nesses espaços de possibilidades e intenções democráticas ou até mesmo a luta pela criação desses mecanismos institucionais, pois são neles que essas problemáticas e outras tantas das escolas precisam eclodir e são, também neles, que devem ser discutidas e encaminhadas e não nos corredores das escolas. Ratifica-se, assim, que as decisões deixam de recair sobre uma única pessoa e passam a tomar um caráter coletivo. Nesse tipo de decisão, não há, portanto, a

responsabilidade (daquilo que deu certo) e a culpabilização (daquilo que deu errado) para um único sujeito, justamente porque a ação a ser executada foi definida pelos sujeitos que compõem esse coletivo. É um fortalecimento a mais para argumentar a favor da tomada de decisão, que foi discutida, encaminhada, por um grupo e não creditada apenas como autoritarismo (ou não) de um determinado sujeito. As escolas, dessa forma, precisam descobrir(?) e colocar em prática esse “poder” da decisão coletiva a fim de conseguirem definir posturas em seus contextos e não apenas ficarem esperando as orientações de outras instâncias e limitadas pelas “ordens” do órgão central: os sujeitos educativos precisam se voltar para a construção desses espaços democráticos dentro da escola e que, efetivamente, possibilitem ouvir todos os lados da história, com seus consensos e dissensos, para se chegar a uma conclusão pelo grupo, o que legitima a decisão tomada, percebendo que a gestão democrática não é aquela em que se pode tudo, mas uma questão de participação e de compartilhamento de responsabilidades (há direitos, mas há deveres), compreendendo, ainda, que nada disso acontece se não houver recursos da estrutura pública garantindo.

Pensando nessas possibilidades da gestão democrática e nos fins que se devem determinar para serem alcançados em educação: a formação de personalidades humano-históricas em seus alunos (PARO, 2008b), as palavras de Teixeira (1947, p. 7): “a própria escola não surgiu com a democracia, mas com e para a aristocracia, e está (ainda está) muito mais apta a formar aristocratas do que democratas” e as palavras da Professora “B”: “Nós temos uma escola com problemas e tudo que acontece lá fora é mais fácil de chegar aqui e o que acontece aqui, sinceramente, não sai daqui para atingir nada lá fora. É raro!” mostram o quanto é necessário ser feito e, ainda, explica as dificuldades que se tem para alcançar esse objetivo da formação democrática dos/nos sujeitos. É preciso, pois, nos agenciamentos coletivos que se puder pôr em prática, participar da vida da comunidade para que a comunidade participe da vida da escola (PARO, 2008c). E, nesse processo de articulação escola e comunidade / comunidade e escola, todos os sujeitos partícipes do ato educativo são importantes, notando-se que o dirigente escolar tem um papel decisivo, pois “a mediação do diretor, no interior da unidade escolar, é essencial para aprimorar as relações interpessoais, criando um ambiente favorável ao trabalho coletivo” (LIMA, 2007, p. 38). E ainda ratifica o trabalho político do diretor, de formação humano-histórica nos sujeitos, quando assevera: “mais do que trabalhar com técnicas, é preciso, urgentemente, investir em conteúdos como valores e atitudes que são imprescindíveis na escola humanitária, dialógica e democrática” (id.,ib.). E esses agenciamentos coletivos precisam começar a aparecer em todas as instâncias de poder dentro do sistema, das escolas, das comunidades, com o objetivo de fazer força

contrária àquilo que – de maneira negativa – influencia na tomada de decisões dos sujeitos. Um trabalho político no campo micro, a partir desses agenciamentos, com a perspectiva de se produzir processos de singularização da subjetividade, que, buscando outros agenciamentos, possibilitem outros processos de subjetividade sociais que não apenas os da subjetivação capitalística e os da subjetivação patrimonialista.

Na construção dessas novas subjetividades, um dos processos que se precisa combater é justamente a atitude patrimonial: “a gente deve se desprender dessas amarras, essas ligações político-partidárias que acontecem, que muitas vezes impedem a pessoa de tomar decisões, determinadas posturas, porque deve favor ou por um motivo assim” (Professora “A”). E continua defendendo seu ponto de vista, ao apontar o patrimonialismo como um dos entraves para a gestão democrática: “seria as pessoas [...] passarem a desempenhar o seu papel pela sua função e não função partidária”.

No contexto pesquisado, como já evidenciado ao longo desse trabalho, atitudes patrimonialistas, disfarçadas de neoliberais, são constantes: as proposições de eficiência e eficácia são sempre evocadas quando de interesse por parte da administração para cobrar mais compromisso das escolas, das direções, dos professores em relação aos resultados obtidos (a questão do desempenho). Porém, quando é, por exemplo, para se escolher profissionais para se assumir determinadas funções, esses critérios (eficiência, eficácia = desempenho), na maioria das vezes, não são sequer lembrados, ficando as indicações a cargo dos cabos eleitorais, dos apadrinhamentos, dos que deram apoio e votaram na chapa vencedora, tendo ou não condições estes indicados para assumir tais funções. Os conceitos, nos discursos feitos, ganham sentido e significado de acordo com interesses particulares e não para a coletividade. Os conceitos, dessa forma, são usados e descartados em questões de segundos, a depender dos interesses e situações. E, ainda, o que é mais agravante: tanto as idéias neoliberais quanto as patrimoniais não intencionam a democratização dos espaços. Eis um dos motivos pelos quais o processo educacional não se encaminha para construções mais democratizantes, de autonomia, pelas quais o sistema e as escolas ainda precisam lutar – e muito! As democracias no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA – Sistema e Escola / Escola e Alunos e Comunidade – ainda estão somente no papel e num estágio tal a ponto de – por uma ação político-partidária – se desfazer todo um caminho de diálogo percorrido. É por isso que, segundo Bueno (2004, p. 192), “não se trata, aqui, de uma problemática que se resolve com ‘treinamento aplicado na veia’, segundo sugere o Banco Mundial. A construção democrática é algo que começa pela base, num processo controverso, longo e dolorido”.

Neste sentido, numa tentativa de se publicizar a escola pública, precisamos começar a construir a cultura da fiscalização, acompanhamento, elaboração, execução e avaliação, através dos diversos conselhos existentes no sistema de ensino e na escola, bem como e, principalmente, no contexto referenciado, começar a pôr em prática o conceito de administração de Paro (2008a) que prima pela utilização racional dos recursos em prol de fins determinados; essas percepções e ações, necessariamente, precisam caminhar concomitantemente com a reorganização, nesses espaços, das relações de poder, em que se perceba uma gestão de iguais e não de subordinados. Pode-se apontar, aqui, mais um canal importante de participação: o sindicato, que “pode ser um dos parceiros no desenvolvimento profissional dos educadores, articulando as dimensões técnico-pedagógicas com as político-sindicais” (LIMA, 2007, p. 80). Como exemplo, pode-se citar a experiência de Paulo Freire, ao ser secretário de educação da cidade de São Paulo que, como administrador do que era público, procurou “estabelecer uma relação de diálogo com os sindicatos de classe dos profissionais de ensino que eram constantemente consultados sobre assuntos referentes a salários, legislação e procedimentos administrativos em geral” (id., ib.). Gomes (apud FERRETTI, 2004, p. 116) diz que “não se tomam decisões, não se desenvolvem processos participativos de trabalho, não se coordenam e não se orientam pessoas apenas querendo, mas, acima de tudo, sabendo o porquê e como”. E, ainda, justificando a necessidade da gestão democrática nos espaços micros da escola:

Da mesma forma, na medida em que a prática leva ao aprendizado político, é possível apostar, também, que aquele que tem seus direitos respeitados (pelo menos) dentro da escola, fazendo-se sujeito de relações democráticas na situação de ensino, estará mais predisposto a relacionar-se democraticamente e a defender seus direitos de forma mais convincente na sociedade em geral (PARO, 2008c, p. 92).

Reiterando essas percepções, resta, então, a pergunta aos profissionais da educação, aos gestores do sistema, aos alunos e funcionários, aos pais e comunidade local: continuar-se-á a esperar a vez do grupo partidário de cada um dos sujeitos assumir o poder para usufruir de privilégios voltados – na maioria das vezes – para os interesses pessoais ou tomar-se-ão outras posturas, direções, cobrando atitudes e garantindo essas posturas em leis e ações que defendam o bem da coletividade, da gestão democrática? Se a opção for pela segunda proposição, é necessário tentar garantir, através da participação da comunidade escolar e local:

- composição dos conselhos coparticipantes do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA através de eleições dos representantes das entidades pelos seus pares e funcionamento desses conselhos de maneira regular, com reuniões e cumprimento de suas funções de acordo com o previsto em seus regimentos;
- criação dos conselhos escolares e grêmio estudantil;
- eleição direta para gestores escolares;
- implantação do conselho de classe participativo;
- condições de trabalho, tempo e carga horária para os profissionais da educação, sendo estes pertencentes à escola e não ao sistema;
- incentivos à participação da comunidade local e escolar;
- repasses financeiros oriundos não apenas do MEC, mas do próprio poder local;
- reestruturação da secretaria de educação (apoio às escolas no desenvolvimento de suas autonomias financeira, administrativa e pedagógica).

Nesta perspectiva, de se visualizar ações democráticas e autônomas e se buscar empreendê-las em uma prática cotidiana, criam-se possibilidades de processos emancipatórios – que, por conseguinte, tornam-se humanos, históricos e sociais, desenvolvendo constructos nos campos epistemológico (aprender a conhecer), ontológico (aprender a ser), político (aprender a fazer) e ético (aprender a conviver) do educar – tão necessários, inclusive, para a democratização da sociedade como um todo, que não se modificará enquanto perdurar, apenas, de forma hegemônica, os preceitos e ditames dos processos de subjetivação neoliberal e patrimonialista. De acordo com Aragão (2003, p. 35),

Sem indivíduos preparados, informados, críticos, sabendo fazer uma leitura o mais ampla possível da sua história, da sua vida econômica, política, social, não poderemos ter liberdades. Liberdade vista como uma das condições indispensáveis ao cumprimento da realização de cada indivíduo, dentro dos limites possíveis da condição humana de ser social.

E a gestão democrática da educação – em seus princípios e ações – intenciona justamente a organização coletiva de outras perspectivas, de outros percursos, no que diz respeito à condição humana. Em outras palavras: possibilidades para se edificar uma escola democrática em que os sujeitos: pais, alunos, professores, funcionários, gestores de escola e do sistema, comunidade local – em suas especificidades individuais e sociais, históricas e culturais, éticas e políticas – poderão se fazer valer para continuar na defesa da escola pública, tornando-a, dessa forma, verdadeiramente publicizada.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. *Os conselhos municipais do FUNDEF: gestão democrática e controle social*. Salvador, 2003. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 318p.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia sobre a municipalização do ensino*. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11 jun. 2009.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. 6ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação, vol. 12.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, 168 p. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/gpea/pub/f%20boleiz\\_Pistrak\\_e\\_Makarenko.pdf](http://www.ufmt.br/gpea/pub/f%20boleiz_Pistrak_e_Makarenko.pdf)>. Acesso em: 08 nov 2009.

BRAGA, José Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. In: *Revista Matrizes*. Nº 2, abril 2008, p. 73-88. Disponível em: <[http://www.matrizes.usp.br/img/02/Dossie4\\_bra.pdf](http://www.matrizes.usp.br/img/02/Dossie4_bra.pdf)>. Acesso em: 11 jun 2009.

BRANDÃO, Helena Hathuse Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/.../censo2000/default.shtm>>. Acesso em 11 jun 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424*, de 24 de dezembro de 1996 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, Parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. *Código de Processo Penal*. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/codigos/1941\\_dl\\_003689\\_cpp239.htm](http://www.dji.com.br/codigos/1941_dl_003689_cpp239.htm)>. Acesso em: 11 jun 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009* - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 143-149.

CARBONARI, Francisco José. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 211-223.

CAVALCANTE, Meire. *Programa Dinheiro Direto na Escola*. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/programa-dinheiro-direto-escola-423377.shtml>>. Acesso em: 01 out.2010.

CEIA, Carlos. *Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/I/indicio.htm>>. Acesso em: 11 jun 2009.

COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995.

COUTINHO, C.N. *Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTO, Maria. *A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil*. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT05-2059--Int.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.



CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

DUARTE, Cristiane. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Campinas, Unicamp, Dissertação de Mestrado, 1998.

ESTEVES, Regina Célia Vasconcelos. *Programa Alfabetização Solidária: uma estratégia de sucesso para a educação de jovens e adultos no Brasil*. 2002. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044529.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2009.

FERRARI, Márcio. *Michel Foucault – um crítico da instituição escolar*. 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/critico-instituicao-escolar-423110.shtml>>. Acesso em: 01 out. 2010.

FERREIRA, N. S. C. *Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada*. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. Poder local e o dirigente municipal de ensino. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvania Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 113-128.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar*. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 26ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Especial Paulo Freire*. Revista Nova Escola. São Paulo: Edição nº 71, novembro, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: *Revista Educação & Sociedade*, n. 27, p. 122-140, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GINSBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História*. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GUATARRI, Félix. *As três ecologias*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 1, nº 1, agosto-dezembro/2003, p. 149-168. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 23 mai. 2009.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. In: *Em Aberto*. Gestão escolar e formação de gestores. Brasília, v. 17, n.72, jan/jun., 2000, p. 11-33.

\_\_\_\_\_. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.

LUCK, Heloísa; PARENTE, Marta Maria de A. *Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental*. 1999. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0675.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

LYOTARD, Jean Francois. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Ana Luíza. *Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola*. 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Autonomia administrativa, financeira, poder local e políticas educacionais: uma análise a partir de artigos de Anísio Teixeira. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 85-112.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR, Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Angela Maria. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 151-175.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-27.

MAZZILLI, Hugo Nigro. *O papel dos indícios nas investigações do Ministério Público*. Disponível em: <[http://www.apmp.com.br/juridico/artigos/docs/2003/01-10\\_hugonigromazzilli.doc](http://www.apmp.com.br/juridico/artigos/docs/2003/01-10_hugonigromazzilli.doc)>. Acesso em: 11 jun 2009.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 157-178.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; RIZZOTTI, José Roberto. *Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?* Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001 – Módulo VI.

MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 7-14.

MÜHL, Eldon Henrique. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 38-51.

NAVARRO, Ignez Pinto et al. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC, SEB, 2004 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – caderno 5).

NEVES, Antonio Felipe da Silva. *Da Prova Indiciária no Processo Penal*. [S.I.]: Líber Júris, 1986.

NEVES, Gleisi Heisler. O município no Brasil: marco de referência e principais desafios. In: *Cadernos Adenauer – Os municípios e as eleições de 2000*. São Paulo: Konrad Adenauer, 2000.

OLIVEIRA, Dennis de. *A utopia possível na sociedade líquida*. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/novo/dossie.asp?edtCode=2BB95253-7CA0-42E3-8C55->

8FF4DD53EC06&nwsCode=875CBC64-B0BB-4180-A6BB-D1C4A92622D5>. Acesso em: 11 jun 2009.

PARO, Vítor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008a – (Coleção questões da nossa época; 135).

\_\_\_\_\_. *Administração escolar: introdução crítica*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008c.

\_\_\_\_\_. *Eleição de Diretores: a escola básica experimenta a democracia*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado*. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Centralização e descentralização na administração da educação na América Latina. In: *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre: 6(1), p. 53-64, jan/jul, 1988.

SANTOS, Ademar Sousa dos. *Memória*. Tucano: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Pedagogia emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas*. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, Ademar Sousa dos; SANTOS, José Jackson Reis dos; MIRANDA, Josimara Santos. Educação dialógica: um olhar reflexivo-propositivo com base no cotidiano socioeducacional. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 89-109.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati P. *O diálogo entre a teoria e a empiria: mapeando noções subsunçoras, com o uso do software, uma experiência de pesquisa e docência em EaD on line*. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SCHORR, Roberto Nicolau. A municipalização do ensino e o financiamento da educação infantil. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia

Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 143-149.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Planejamento*. Instrumento de Mobilização Popular. São Paulo: Município de São Paulo, 1992.

SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-31.

SILVA, Neila Maria Campo da et al. A autonomia no contexto da gestão democrática: o caso de Vitória da Conquista, BA. In: NUNES, Cláudio Pinto et al (Org.). *Docência: gestão, ensino e pesquisa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Autonomia para educação na Bahia. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul/ago, 1947.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. p. 7-23 São Paulo: Brasiliense, 1981.

TUCANO/BA. *Lei nº 105*, de 31 de julho de 2003 – Institui o Sistema Municipal de Ensino e regulamenta disposições da Lei nº 9.394/96 para todo o Município de Tucano. 2003a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação*. Em construção. 2009.

---

\_\_\_\_\_. *Lei nº 106*, de 31 de julho de 2003 – Dispõe sobre a Criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. 2003b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 159*, de 27 de dezembro de 2007 – Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB e dá outras providências. 2007a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 85*, de 31 de dezembro de 2007 – Altera a composição dos membros do Conselho do FUNDEB. 2007b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino*. 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Interno do Caixa Escolar*. 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 75*, de 17 de dezembro de 2001 – Modifica o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Tucano e dá outras providências. 2001.

---