



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

DIONE SÁ CARVALHO DÓREA

**AÇÃO POLÍTICA E APRENDIZADO: o papel da cultura local do bairro Calabar
na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola
municipal na cidade de Salvador.**

SALVADOR

2011

DIONE SÁ CARVALHO DÓREA

**AÇÃO POLÍTICA E APRENDIZADO: o papel da cultura local do bairro Calabar
na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola
municipal na cidade de Salvador.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal da
Bahia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Celma Borges

SALVADOR

2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Dórea, Dione Sá Carvalho.

Ação política e aprendizado : o papel da cultura local do bairro Calabar na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola municipal na cidade de Salvador / Dione Sá Carvalho Dórea. – 2011.
127 f. : il.

Orientadora: Profa. Celma Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Conselhos escolares. 2. Escola e comunidade. 3. Escolas – Descentralização. 4. Participação social. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Borges, Celma. III. Título.

CDD 379.1531 – 22. ed.

DIONE SÁ CARVALHO DÓREA

AÇÃO POLÍTICA E APRENDIZADO: o papel da cultura local do bairro Calabar na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola municipal na cidade de Salvador.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em de 2011

Banca examinadora

Celma Borges (Orientadora)_____

Doutora U. Paris III - França

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Roberto Sidnei Macedo_____

Doutor em Ciências da Educação- Universidade de Paris Saint-Denis, França

Pós-doutor em Currículo e Formação – Universidade de Fribourg- Suíça

Universidade Federal da Bahia

Katia Siqueira de Freitas_____

Doutora em Administração da Educação - Universidade Estadual da Pensilvânia- Estados Unidos

Pós-doutora em Administração da Educação- Universidade Estadual da Pensilvânia - Estados Unidos

AGRADECIMENTOS

São tantos e especiais...

À Deus, fonte inesgotável de energia em minha vida;

Aos meus painhos, Dé e Dutinha e toda à família, pelos valores ensinados e, pela torcida nas minhas conquistas;

Aos meus sogros e padrinhos, Anita e Augusto, pelas orações constantes, tão necessárias nesta caminhada;

À meu parceiro de amor, Marcio, compartilhou minhas angústias, dúvidas e insegurança e, sobretudo, transmitindo confiança;

À profesora Celma Borges, orientadora e leitora deste trabalho, que sempre demonstrou acreditar no meu potencial, pela oportunidade oferecida, pela orientação e principalmente pelo bom convívio nestes dois anos de estudos;

À toda a equipe do Programa PGP/LIDERE (ex-pgeperianos), em especial, professora Katia Siqueira de Freitas, que me acolheu durante minha iniciação profissional e com quem vivenciei as primeiras inquietações;

Ao professor Roberto Sidnei, pelas valiosas aprendizagens durante o processo de qualificação;

Às pessoas que participaram desta pesquisa, pois sem elas nenhuma dessas páginas seriam possíveis;

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a efetivação deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

“A essência do ser é de existir, e a nossa é de resistir no Calabar”.

Lema da comunidade do bairro Calabar

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Ação política e aprendizado: o papel da cultura local do bairro Calabar na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola municipal na cidade de Salvador”, apresentada em defesa pública ao Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação (UFBA/FACED) teve como objetivo geral compreender em que medida a cultura local da comunidade do bairro Calabar contribui democraticamente na constituição da identidade política no CE de uma Escola Municipal. Assim, buscamos responder o problema: como os indivíduos que já possuem uma convivência de organização e luta política colaboram para novas formas de participação efetivas no CE. Metodologicamente optou-se pela pesquisa exploratória (revisão de literatura e análise documental) e qualitativa, no desenvolvimento investigativo do estudo de caso. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, a observação direta, análise das atas das reuniões do CE e de outros documentos internos da escola. Na apresentação dos resultados à luz do referencial teórico que fundamenta esse trabalho, fez-se a caracterização dos sujeitos e dos contextos da pesquisa, bem como a discussão de dois eixos básicos: o primeiro, referindo-se às três dimensões de decisões (pedagógica, administrativa e financeira); e, o segundo relativo aos aprendizados adquiridos na comunidade e na experiência colegiada. Conclui-se, com base nos objetivos propostos, que a inter-relação entre as comunidades escolar e local via conselho, ainda não é efetivada em sua plenitude como um instrumento de democratização. A pesquisa mostra ainda que o fator cultural representa um condicionante da participação dos indivíduos no CE, mas não determina ações e comportamentos que apóiam o processo decisório, pois o aprendizado da participação política se constitui na própria ação e não como algo estruturado. Por fim, os resultados encontrados apontam para a necessidade de fortalecer o diálogo entre as comunidades escolar e local, de modo que, o CE seja um espaço deliberativo de práticas inclusivas nos processos decisórios.

Palavras-chave: Conselhos escolares. Escola e comunidade. Escolas – Descentralização. Participação social.

ABSTRACT

This dissertation “Political action and learning: the role of local culture in Calabar city district in order to develop political identity in the School Council (SC) at a public school at the city of Salvador”, submitted to the Department of Masters Degree in Education (UFBA/FACED) has the main objective to understand how local culture at Calabar contributes democratically to develop the political identity in the SC of the municipal school. We aim to discuss how people already militant and politically organized can cooperate with new forms of participation in SC. Methodologically opted for exploratory research (literature review and documentary analysis) and qualitative, in the investigative development of case study. We use data collection instruments such as the structured way interview, direct observation and examination of the meetings minutes and other internal school documents. The results describe persons and contexts as well as the discussion using two axis: first, referring three dimensions of decision (pedagogical, financial and administrative); second, about the apprenticeship acquired in the experience on the community and the SC. It is concluded, on the basis of the proposed objectives, that the relationship between the two communities (local and school) it is not effective yet as an instrument for democracy. The research shows that the cultural factor represents a restrictive element of individual’s participation on SC but do not determinate actions nor behaviors that support the process of decision because the learning of political participation is developed with action and not like something pre structured. The results also pointed the need to increase dialogue between the two communities – local and school, in order to SC be a deliberative space for inclusive actions in the decision’s process.

Key-words: School Councils. School and community. School - Decentralization. Social Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da região pesquisada	18
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Identificação dos informantes da pesquisa- Por segmento	28
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE – Conselho Escolar

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JUC - Juventude Unida do Calabar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PGP/LIDERE- Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação

SECULT – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

SUS- Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVELANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS	15
2.1 A PESQUISA.....	17
2.2 AS VEREDAS DO CAMINHO	22
3 IDENTIDADE, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E AÇÃO POLÍTICA	31
3.1 A CULTURA LOCAL E AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS.....	32
3.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA	39
3.3 A AÇÃO POLÍTICA	44
4 A AÇÃO POLÍTICA DE UMA COMUNIDADE	49
4.1 A CULTURA DO BAIRRO CALABAR: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA POLÍTICA	49
4.2 OS OLHARES SOBRE O BAIRRO: UMA PERCEPÇÃO CULTURAL.....	54
4.3 ANTIGAS E NOVAS LUTAS: A ESSÊNCIA CONTINUA (?)......	58
5 ENTRE O LEGAL E O LEGÍTIMO	63
5.1 A LEGITIMIDADE DOS CONSELHOS ESCOLARES.....	63
5.2 LEGISLAÇÃO E COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS ESCOLARES.....	67
5.3 A ESCOLA MUNICIPAL E O CONSELHO ESCOLAR.....	74
6 ENCONTROS E DESENCONTROS NO DECIDIR COLETIVO	84
6.1 AS TRÊS DIMENSÕES DE DECISÕES	84
6.2 O APRENDIZADO ADQUIRIDO NA COMUNIDADE E O DA EXPERIÊNCIA COLEGIADA	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A.....	126
APÊNDICE B.....	127

1 INTRODUÇÃO

“É tanta coisa pra falar!”
(Zezé caçador, meu tio)

Quando criança, ficava ansiosa que o final de semana chegasse logo, para ir ao sítio da família e ouvir as histórias de meu tio, Zezé caçador, sobre suas aventuras no “mato”. Eram casos de assombração, caipora, bichos que se transformavam, mas o que de fato me chamava atenção era a entonação de sua voz, grave e arrastada, ao dizer “É tanta coisa pra falar”, após esta frase eu sabia que começaria sempre uma nova história.

Essa postura nos mostra que mesmo sem saber (ou sabia!) ele estabelecia um ponto de partida, introdução, para justificar seu percurso e desenvolver a sua história, garantindo a atenção de todos.

A introdução de um trabalho sempre é o momento de esclarecer aos leitores as reais motivações que nos levaram a delimitar o estudo, de determinar os objetivos para não perder o foco e de estabelecer os procedimentos seguidos na realização de tal atividade.

É interessante observar que essa parte do trabalho não é construída no início, na verdade é o que escrevemos no final, dentro de uma visão global do já constituído. Fazendo uma analogia, é mais ou menos o que acontecia com meu tio, ele vivia a experiência e depois a narrava, só que antes de narrá-la, era necessário chamar a atenção dos espectadores sobre o vivido.

Desta forma descobri que sou realmente “sobrinha do meu tio” como costumamos dizer em Alagoinhas, minha terra natal, carrego um pouco de suas manias e também quero chamar aqui atenção para a pesquisa que desenvolvi e as aprendizagens que dela resultaram.

Começamos contando que exercer a docência, a partir de 2004, numa Escola Municipal de Salvador, foi fator determinante para a delimitação do estudo. Durante este período tivemos a oportunidade de observar e acompanhar ativamente a formação e funcionamento do Conselho Escolar (CE) nesta instituição. Tal experiência que marcou os primeiros passos na pesquisa acadêmica, como bolsista de iniciação científica, encontrou continuidade e ampliação no programa de pós-graduação (*lato sensu*) e nas atividades desenvolvidas como estagiária do

Programa PGP/LIDERE¹. Ali começaram a surgir as minhas primeiras reflexões sobre a atuação desses Conselhos como um espaço de participação na tomada de decisões, representando um *lócus* de aprendizado e exercício político, por meio desta.

As reflexões não pararam por aí. Identificamos também que alguns indivíduos já possuíam uma convivência democrática, principalmente na ação política da comunidade do Calabar. Pois se tratavam de sujeitos que carregavam um histórico de organização e lutas na forma de resistência para a consecução de bens e serviços.

Assim, este estudo se deteve em compreender se quando os indivíduos já têm uma convivência de organização e luta política contribuem para novas formas de participação efetivas no CE. Em meio a este movimento percebe-se a atuação dos sujeitos como representantes da comunidade dentro de um órgão deliberativo.

Conduzimos a realização da pesquisa como modalidade investigativa de estudo de caso em uma Escola pública da rede Municipal de ensino de Salvador, localizada no bairro Jardim Apipema, que atende alunos da comunidade do Calabar situada nas proximidades da Escola pesquisada. Neste contexto, elegemos o CE da referida Escola como objeto de análise pelo seu caráter de interseção entre as comunidades (escolar e local), principalmente no que se refere à constituição das práticas democráticas e participativas que envolvem o poder decisório.

É interessante também destacar que esta comunidade possui uma Escola comunitária, chamada de Escola Aberta do Calabar, mas, é na Escola Municipal selecionada para estudo do CE, que os pais e/ou responsáveis dos alunos buscam a continuidade dos estudos de seus filhos, bem como garantir o acesso aos materiais didáticos, corpo docente qualificado, fardamentos e merendas escolares, incumbência do setor público.

Algumas situações no cotidiano da Escola Municipal selecionada foram grandes marcos desse trabalho, pois despertaram para esta última reflexão, delimitando o objeto. Em uma de suas reuniões os membros do CE, juntaram vários documentos e fizeram análise sobre a postura profissional de determinada

¹ O Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (UFBA/ISP), desenvolvia pesquisas e estudava as diversas formas de descentralização do poder em sistemas de ensino e em escolas públicas. Disponível em < <http://www.liderisp.ufba.br/>>. Acesso 20 jan. 2011.

professora efetiva da escola. Analisaram o livro de ponto sobre a assiduidade, selecionaram vários arquivos de atestados médicos, coletaram depoimentos de funcionários e alunos, e, através do voto, os segmentos representados decidiram “devolvê-la” à Secretaria Municipal de Educação sob a alegação de negligência no trabalho.

Esta situação é apenas um recorte do ocorrido. Pois, vale a pena ressaltar que o processo de mobilização começou a ser tecido no bairro que residiam pais e/ou responsáveis pelos alunos, quando insatisfeitos com o rendimento dos seus filhos buscavam uma forma legítima de resolução.

Descrevendo a situação assim, parece que foi um processo simples que envolveu uma solicitação e a mesma foi atendida. Pelo contrário; a mobilização da ação coletiva está estreitamente relacionada às identificações estabelecidas nesse processo da ação política, no qual o sujeito sente parte integrante da coletividade.

Essas experiências nos conduziram a refletir sobre as interferências que a cultura local, principalmente em comunidades com um histórico de resistência e mobilização sócio-política, exercem na gestão da escola pública via CE. Percebe-se assim, que este órgão pode representar o desejo de implantar canais de participação dos diferentes segmentos que integram a sociedade e que na sua diversidade tem prioridades e demandas em comum.

Desta forma, diante das proposições aqui relatadas, elegemos o CE, e mais diretamente os principais atores envolvidos nas instituições de ensino, para nosso estudo, por considerar algumas especificidades que ligam Escola – Comunidade local – CE. Dentre estas podemos destacar, aqui: a predominância de crianças e adolescentes da comunidade do Calabar matriculados na Escola Municipal em estudo, sendo ambos influenciados pela cultura local e agentes de sua transformação; o desenvolvimento de atividades culturais e de lazer, envolvendo as comunidades, utilizando o espaço físico da escola, bem como a expressividade numérica dos moradores do bairro que assumem posição de segmento representativo pais e/ou responsáveis dos alunos.

Diante do exposto, o desenvolvimento do trabalho buscou responder o problema: como os indivíduos que já possuem uma convivência de organização e

luta política contribuem para novas formas de participação efetivas² no CE . Optamos por uma metodologia de pesquisas exploratória (revisão de literatura e análise documental) e qualitativa, no desenvolvimento investigativo do estudo de caso. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram: a entrevista semi-estruturada, a observação direta, análise das atas das reuniões do CE e dos documentos internos da Escola Municipal selecionada.

Assim é que, ao ser finalizado este trabalho dividi-se em sete seções, a contar com a presente introdução. A **segunda parte** revela os caminhos percorridos para alcançar os objetivos do trabalho, apresentando a escolha intencional da escola para o estudo do CE, o problema que norteia a investigação, o tipo de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Na **terceira parte** apresentamos um aporte teórico sobre as principais categorias que compõem este movimento de inter-relação entre CE – Comunidade local – Escola, como cultura local, democratização das relações sociais, construção identitárias, participação, ação política e aprendizado, são discussões que visam nos ajudar a compreender não só a diversidade de concepções, como a complexidade desse espaço decisório dentro da Escola.

Descreveremos construção histórica do bairro e sua comunidade, bem como sua relação com as questões sócio-educacionais, na **quarta parte**. Tal intento foi possível através dos depoimentos e percepções tanto da comunidade escolar quanto local.

Focalizamos os Conselhos Escolares, na **quinta seguinte**, procurando abordar a legislação que dispõe sobre esse órgão e analisá-lo como espaço legítimo de decisões a partir do perfil da Escola Municipal em estudo, bem como a dinâmica de funcionamento do seu CE.

Na **sexta parte**, trabalhamos a análise dos dados coletados a partir de dois eixos básicos: as três dimensões de decisões (pedagógica, administrativa e financeira) e o aprendizado adquirido na comunidade e o da experiência colegiada. E, finalmente, na última **seção** apresentamos sucintamente os resultados deste trabalho e as nossas considerações finais.

² Entendemos que as “novas formas efetivas de participação” representam ações que levam o sujeito a inteirar-se do espaço escolar, como um todo, para exercitar a democracia.

2 REVELANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

“A vida é parte do mistério, é tanta coisa pra se desvendar”
(Lenine)

Não é novidade que as etapas metodológicas de uma pesquisa precisam ser definidas, reveladas previamente para desvendar um fenômeno e possibilitar a distinção entre o que é percebido e sua realidade explicitada no dito e no não dito, no legítimo e nas vozes ausentes e/ou silenciadas.

Mergulhar na política de descentralização da esfera pública em contextos sociais distintos e ao mesmo tempo complementares - como Escola e Comunidade significou ratificar que seus processos não podem ser compreendidos apenas a partir da orientação legal, mas também, e principalmente, das experiências multirreferencializadas de cada ator envolvido e de como essa aprendizagem está enraizada no contexto sócio-cultural.

Realizar o trabalho de campo, desde suas primeiras aproximações, nos possibilitou construir um olhar sensível e reflexivo que rompe com parâmetros estabelecidos a partir de nós mesmos e não do ponto de vista do outro. Dissemos isso porque o “mistério” do cotidiano foi revelado em cenas que formaram um verdadeiro mosaico de sujeitos aprendizes enquanto pesquisadores e atuantes profissionais.

Nesse caminhar também não podemos esquecer os naturais entraves encontrados pelos pesquisadores no alcance dos objetivos de seus trabalhos. Em nosso caso especificamente, destacamos duas situações que provocaram um redelineamento dos nossos passos: A primeira diz respeito a natureza dos contextos investigados entre Escola e Comunidade. Muitas vezes encontramos na escola um ambiente tenso devido algum acontecimento violento na comunidade do bairro Calabar o qual reverberava na unidade de ensino. A segunda situação refere-se em localizar os membros do Conselho Escolar (CE) dentro do nosso recorte temporal de investigação. Se demarcar um período de estudo favorece uma análise aprofundada da realidade, por outro, encontrar os conselheiros representantes que já não faziam parte daquela realidade, muitas vezes tornou-se uma tarefa que exigiu um percurso árduo e uma reestruturação metodológica.

Diante desses cenários, voltamos a nossa questão: quando os indivíduos já têm uma convivência de organização e luta política contribuem para novas formas de participação efetivas no CE? Para responder a este problema, fez-se necessário compreender em que medida a cultura local da comunidade do bairro Calabar contribui democraticamente na constituição da identidade política no CE da Escola Municipal selecionada.

Tal intento visa analisar as falas dos sujeitos, posturas, encaminhamentos, resistências, aberturas que envolvem a interação Escola – Comunidade – CE no gerenciamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras na unidade de ensino.

Para a execução deste objetivo geral desta pesquisa, foi necessário cumprir os seguintes objetivos específicos:

- Refletir como a prática política da comunidade local contribui para práticas democráticas, mediante os procedimentos decisórios no CE.
- Analisar como são tratadas e legitimadas as questões pedagógicas, administrativas e financeiras pelos segmentos representativos no CE.
- Identificar as impressões dos membros participantes do CE quanto ao aproveitamento político deste espaço de participação.
- Analisar o conhecimento que os representantes da comunidade local no órgão colegiado tenham dos documentos oficiais da escola, como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Para alcançar os objetivos propostos optamos pela pesquisa exploratória e qualitativa, a partir de uma revisão de literatura e da análise dos documentos legais como LDBEN 9394/1996, Estatuto do Conselho Escolar, portarias, decretos, por subsidiarem os processos democráticos na educação pública, tanto na esfera estadual quanto na esfera municipal. Também procuramos incorporar, quando cabia, as próprias observações, resultantes da experiência profissional e atuação do pesquisador.

Pela natureza temática do nosso trabalho reunimos os autores em duas linhas teóricas para compreender nosso objeto. Na primeira linha, utilizamos as contribuições de autores que discutem Cultura local, identidade e ação política

como: Maria da Glória Gonh (2009), Milton Santos (2008), Alain Touraine (2006), Clifford Geertz (2002), Manuel Catells (2002) e Marco Aurélio Prado (2002), Stuart Hall (1997). Estes autores trazem a acepção de cultura, identidade e ação política a partir das construções cotidianas individuais e coletivas dos atores sociais.

Para fundamentar a Gestão democrática e participativa na escola pública, na segunda linha, dialogamos com autores como Victor Paro (2006), Luis Dourado (2007), Jamil Cury (2007), Fernandes Dourado (2007), Mônica Abranches (2003), Flávia Werle (2003), Naura Syria Ferreira (2003), Heloisa Luck (2001), Pedro Jacobi (1999), autores que discutem o processo de descentralização na educação brasileira e as instâncias participativas dele decorrentes, via órgãos colegiados, sem perder de vista as limitações concernentes ao sistema representativo.

2.1 A PESQUISA

Diante de tais considerações optamos pela escolha intencional da Escola Municipal que possui no CE membros representativos da comunidade do Calabar. Cabe ressaltar que no texto desta dissertação o nome da Escola em estudo será mantido em sigilo, em virtude da solicitação realizada pela equipe gestora, assim, utilizaremos o nome **Escola Municipal**. Agora, precisamos apresentar este espaço e justificar o que a tornou em um ambiente propício para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Escola Municipal selecionada, pertence a rede pública de ensino, está situada no município de Salvador no bairro Jardim de Apipema, um dos bairros chamados de “área nobre da cidade”, pois é cercado de prédios e casas residenciais luxuosas, cenário onde também estão grandes hotéis, o palácio do governador da Bahia e de uma das belas partes da orla marítima da cidade. O espaço é composto por 2.027,03 m² de área total, sendo 604,79 m² construída e 1.419,24 m² de área livre³, esta localização é suficiente para torná-la alvo da especulação imobiliária.

Cabe destacar que o público que frequenta a Escola Municipal é predominantemente crianças e adolescentes da comunidade do bairro Calabar. O

³ Dados fornecidos pela Escola Municipal mediante o Projeto Arquitetônico.

bairro é historicamente⁴ marcado pela organização e luta política para permanecer em uma área reconhecida socialmente como nobre, como por exemplo, Jardim Apipema, Ondina, Morro do Gato e Avenida Centenário.

Além disso, há uma relação conflituosa entre Escola e população localizada ao redor da unidade. Professores, funcionários e equipe gestora relatam sobre as várias visitas e telefonemas dos vizinhos reclamando do comportamento dos alunos. Geralmente, as queixas vão do barulho na hora do recreio, do futebol, dos momentos festivos até o trânsito das crianças da escola na localidade nos momentos de ir e vir para estudar.

Para uma melhor visualização entre os contextos Escola Municipal e bairro do Calabar apresentamos o mapa a seguir:



Figura n. 01: Mapa da região pesquisada. Fonte: Disponível em: <<http://www.links10.com.br/mapas/mapa-ba.php?idba=16271&local=vila-nova-do-calabar>>. Acesso em: 10 mar. 2011

Como podemos observar no mapa, o bairro Calabar não compõe o espaço físico o qual está inserido a Escola Municipal, mas pelo fato de ser uma unidade de ensino gratuita e pela proximidade com a comunidade local do Calabar, os pais e/ou responsáveis acabam optando em manter seus filhos ali.

Tais situações nos revelam a existência de um choque sócio-cultural entre as realidades, pois esta população vê a unidade de ensino como uma “estranha no ninho”, dificultando as condições mínimas de convívio social. Se os moradores ao

⁴ A construção histórica do bairro Calabar e a atuação dos seus sujeitos serão trabalhadas com maior profundidade na parte quatro deste trabalho.

redor da Escola só a procuram para reclamar, por outro lado, os seus alunos igualmente percebem os sentimentos de aversão cultivados por estes moradores. Neste caso, os alunos oriundos de um bairro popular incomodados com o bairro luxuoso e os moradores do entorno incomodados com a presença desses.

Durante nossas “andanças”, para a realização da pesquisa, percebemos que o bairro apresenta muitas ruas estreitas ou sem saída, dificuldades para circulação de veículos pequenos e grandes, construções desordenadas, um verdadeiro enclave cercado por espigões de concreto e apartamentos de luxo. Consideramos assim, pois sua topografia acidentada constitui-se em um vale com encostas íngremes voltadas para bairros centrais da cidade, como por exemplo, Jardim Apipema, Ondina, Campo Santo, Chame-Chame e Avenida Centenário.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2000) os chefes de domicílios, da comunidade do Calabar, recebem mensalmente quase dois salários mínimos e estes possuem aproximadamente 06 anos de estudos. A gestora da Escola Municipal, numa pesquisa realizada em 2004 para traçar o perfil sócio-econômico dos pais e responsáveis pelos alunos, identificou que as principais atividades econômicas desenvolvidas são: serviços gerais, manicure e pedicure, empregada doméstica, autônomo e pedreiro.

Os alunos também desenvolvem trabalhos informais, tais como: carregador de compras, vendedor, catador de latinhas, lavadores de automóveis. Mas, de acordo com a gestora, o Conselho Tutelar da região é atuante e desenvolve um trabalho em parceria com a Escola e o bairro para minimizar a evasão, a erradicação do trabalho infantil, oficinas de reutilização de materiais plásticos, palestras sobre saúde, empreendedorismo entre outros.

Diante de tais peculiaridades, a abordagem de pesquisa qualitativa se revelou imprescindível neste trabalho, tendo em vista as especificidades apresentadas, principalmente, quando visamos compreender em que medida a cultura local da comunidade do bairro Calabar contribui democraticamente na constituição da identidade política no CE.

De acordo com a autora Maria Cecília Minayo (2002, p. 17) esta abordagem permite compreender o significado dos fenômenos sociais na realidade em que se processam, uma vez que, valoriza o universo das construções individuais e coletivas dos sujeitos e seus desdobramentos. Neste desvelar, destacamos o caráter interativo e complexo que compõem o fenômeno estudado e sua

multidimensionalidade, pois, ao mergulhar no contexto analisamos as particularidades dos indivíduos e como estas estão inter-relacionadas entre si, com o lugar e com as outras pessoas. Tal visão é ampliada por Roberto Sidnei Macedo (2000, p. 168) quando afirma que compreender esta realidade implica em concebê-la não como algo pronto, mas através das identificações que os sujeitos assumem diante de suas aprendizagens historicamente constituídas.

Amplitude, profundidade e complexidade é parte integrante da pesquisa qualitativa, como destacam os autores. No entanto, o que nos interessa aqui é compreender que esta pesquisa nos permite analisar uma dada realidade concreta e passível de interpretações. Afirmamos isso porque, ainda que Escola Municipal e Comunidade do bairro Calabar sejam próximos do ponto de vista espacial, e vivenciem as mesmas políticas públicas, ambos apresentam particularidades consubstanciais, principalmente no que se refere aos significados culturais dos sujeitos e como estes mobilizam desde projetos até as posições que cada indivíduo assume diante de si mesmo e do seu grupo.

Daí, justificamos a utilização da modalidade investigativa do estudo de caso por permitir um tratamento amplo e detalhado sobre o objeto estudado como base para a análise qualitativa (GIL, 2002, p.175), pois ele nos permite ir além das descrições do ambiente e situações, para compreender a inter-relação entre as realidades dos contextos estudados, mas ao mesmo tempo procuramos os espaços de interseção com a realidade global, conscientes de que as peculiaridades não excluem, nem inviabilizam a conexão com o todo.

Cabe enfatizar que segundo os autores Robert Stake e Robert Yin (1978; 1984 apud MAZZOTTI 2006, 648), o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger. Chama a atenção para o fato de que "nem tudo pode ser considerado um caso", pois um caso é "uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas". As situações ali encontradas e estudadas, por exemplo, na escola ou na comunidade do bairro, sofrem influências do sistema de ensino, secretaria estadual e municipal de educação, políticas educacionais, matriz curricular, cultura da comunidade local, dos pais, dos funcionários e a presença do pesquisador, ainda que, de forma subjetiva.

Diante de tais considerações cabe alguns questionamentos: por que esta escola e não outra? por que este bairro e não outro? por que tais instrumentos de

coleta de dados e não outros? São questões pertinentes e direcionadoras quando escolhemos o nosso objeto, até porque, em certa medida, é ele quem define a metodologia. Ora estamos dentro de “realidades” humanas constituídas culturalmente, e como apresentá-las em dados numéricos, imagens gráficas quando ele, o objeto, exigia uma compreensão imersa de subjetividades? Até porque escola e bairro apresentam algumas particularidades em relação a condução dos encaminhamentos pedagógicos, administrativos e relacional considerados relevantes para o processo de constituição da identidade política via órgão colegiado.

De fato, analisar uma dada realidade suscita um planejamento adequado que atenda as especificidades apresentadas. Toda abordagem de pesquisa demonstra limites e possibilidades, mas o que nos importa no estudo de caso é compreender que a delimitação da unidade de investigação não se configura como um local disponível para coleta de dados, mas por ilustrar um traço particular de uma determinada comunidade, no caso a cultura local do bairro Calabar e sua relação com o CE da Escola em estudo.

Exatamente pelas possibilidades que apresentamos, optamos em utilizar a metodologia de estudo de caso para compreender a nossa realidade ou “realidades” em estudo. Destacamos como *locus* da nossa pesquisa o Conselho Escolar de uma Escola Municipal que atende a comunidade do bairro Calabar.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, nossa opção foi em grande parte motivada pela da experiência profissional e relações afetivas desenvolvidas com o lócus da pesquisa. Se por um lado a convivência diária, por sua natureza, já favorece o processo de observação, por outro, precisamos considerar como um fator importante a “implicação” direta dos pesquisadores, no caso específico deste estudo (VENTURA, 2007, p. 386).

Levando em consideração esse aspecto, nosso maior desafio foi construir instrumentos mantendo um “olhar de equilíbrio”, quando possível, e uma relação livre de pré-conceitos teórico-político-ideológicos, e até mesmo afetivos, que, porventura, representassem elementos impeditivos frente à ação de “enxergar o real”. Nesta investigação este desafio esteve sempre presente, uma vez que, o pesquisador enquanto profissional é também atuante da realidade escolar, sendo necessário, em alguns momentos, trabalhar os acontecimentos e “educar o olhar”,

evitando assim os vieses de um olhar cristalizado e condicionado por uma determinada cultura.

Para orientação no processo de análise, utilizamos o procedimento metodológico da *Análise de conteúdo* por considerarmos sua colaboração no processo de desvelamento, “desocultação”, “o não presente”, nas falas, posturas e nos documentos que decorrem das relações colegiadas.

De acordo com a autora Laurence Bardin (1997, p. 38), análise de conteúdo permite trabalharmos os dados tentando desvelar o texto que se apresentava atrás de outro texto, muitas vezes, não explícito na primeira leitura, mas clarificado mediante uma metodologia interpretativa. Ainda com o pensamento da autora, a finalidade da análise é produzir “inferência”, que são os saberes deduzidos a partir dos conteúdos que envolvem as interações entre os sujeitos e a sua ação política. Segundo ela, essa interação pode ser de ordem cultural, econômica, histórica, afetiva, dentre outras, mas o que importa é como o sujeito transforma essas experiências em aprendizados e como estes orientam novas ações e comportamentos.

Por representar um conjunto de procedimentos de análise das comunicações ele tem a finalidade de compreender o que está sendo dito, ou seja, o que é passível de interpretação, mensagens subliminares, com duplo sentido, cujo significado só pode surgir depois de uma observação “profunda” dos textos.

O sentido que cada sujeito (pesquisados e pesquisadores) atribui nem sempre é explicitado ou revelado como um único significado, a interpretação dos textos dentro dos contextos pode trazer significados variados, nesta perspectiva precisamos levar em consideração além do conteúdo, o ator social (bairro e escola), o destinatário e a decodificação da mensagem.

2.2 AS VEREDAS DO CAMINHO

Para tal, o caminho percorrido pautou-se em três momentos distintos, mas complementares que nos permitiram analisar e interpretar as interações entre os atores e suas dinâmicas: o primeiro, a leitura da realidade a partir da observação direta, com um “olhar equilibrado”, do contexto escolar e local, neste momento buscamos apreender a dinâmica relacional e funcional que compunha o fenômeno estudado.

O segundo foi a realização das entrevistas semi-estruturadas com os membros que compunham o CE no período de 2004 a 2009, este período possui uma intencionalidade por representar algumas situações ocorridas pela força decisória das comunidades.

E o terceiro, foi o da análise de documentos oficiais, interno e externo da escola como Regimento Escolar, Atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do CE, Estatuto do Conselho Escolar da Escola em estudo, Projeto Político Pedagógico, Diário Oficial do Município de Salvador, dentre outros. Embora alguns documentos como PPP apesar de não constituírem o objetivo principal desta pesquisa, fornecerão subsídios importantes para a compreensão dos dados coletados.

Vale a pena destacar, que tais passos foram expostos de forma sucinta, visando explicitar o desenvolvimento da investigação. Em cada caminho percorrido encontramos elementos impeditivos, como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho”, às vezes muitas pedras, mas naturais empecilhos representativos da própria dinâmica de um contexto de relações humanas.

Dissemos isso porque, muitas vezes a pesquisa precisou ser interrompida devido às intempéries que afastavam os alunos da escola; outra situação com a mesma consequência refere-se aos homicídios no bairro resultado da rixa entre os traficantes, pois as comunidades escolar e local sentiam-se inseguros, inclusive para “abrir” a escola.

As paralisações e greves dos professores da rede municipal de ensino durante o trabalho de campo também gerou um período não produtivo da pesquisa, pois o retorno das aulas depois de alguns parados significa um recomeço para todos os envolvidos.

Sabemos que cada ação pode ser considerada como algo corriqueiro dentro de um contexto específico como este, mas chamamos atenção que atender um cronograma acadêmico determinado, diante dessas “pedras”, imobiliza o pesquisador, pois não é o nosso tempo cronológico que está em jogo e, sim o tempo das acomodações de cada grupo. E pela natureza da pesquisa qualitativa precisamos ficar atentos o que e como cada momento e movimento nos torna sujeitos aprendizes daquela realidade.

Os instrumentos utilizados na fase de investigação em campo foram, então, definidos como: observação direta, a entrevista semi-estruturada e análise dos registros das atas detalhados a seguir.

2.2.1 A observação

A observação direta constitui uma importante técnica de investigação, pois possibilitou o contato pessoal e estreito com os sujeitos da pesquisa e objeto em estudo. Essa aproximação favoreceu em “chegar perto” de algumas ocorrências sobre o fenômeno estudado, principalmente nas perspectivas dos sujeitos sobre as relações humanas tecidas entre escola e comunidade. Por exemplo, observar a rotina dos pais chegando à escola para trazer as crianças, observar a conversa na secretaria entre gestor e pai de aluno, observar como as pessoas da comunidade local transitam na escola e como era recebida.

Esse observar nos permitiu criar e recriar cenas e cenários de uma realidade que sempre esteve ali, mas nunca interpretada. É interessante destacar que, as nossas posições enquanto profissional atuante ou pesquisador representou um divisor de águas no desenvolvimento do trabalho em campo, dissemos isso porque as situações sempre fizeram parte daquele contexto, mas o foco do olhar mudou quando mudamos de posição, de professor atuante para pesquisador.

Separar as cenas do cotidiano, mantendo um distanciamento do ponto de vista afetivo, representou um aprendizado construído a cada dia e com ele o fortalecimento dos passos metodológicos para não perder o foco da investigação, diante de tantos dados despertados pelo objeto em estudo. Mas, esse olhar afastado também suscitou descobertas de um cenário nunca visto ou sentido, pois novos vínculos foram estabelecidos, principalmente com os líderes da comunidade do Calabar. Ir até o bairro e conversar com as pessoas sobre sua cultura, como viam a escola em estudo eram um movimento que rompia com os estereótipos empregados àquela localidade. Agora a participação dos pais na escola não era apenas um problema localizado em sala de aula ou na reunião de pais e mestres, mas na escola como um todo, em especial na sua disponibilidade para “fazer e tomar parte” do gerenciamento da unidade de ensino.

Diante de tais considerações o que se pretendia com a observação era verificar o grau de envolvimento das comunidades escolar e local com as ações da

escola, principalmente durante as reuniões do Conselho Escolar. Procuramos capturar como eram gerenciados os conflitos entre os segmentos representados do Calabar e sua influência nos encaminhamentos a partir das leituras das atas, uma vez que, não foi possível participar de uma reunião colegiada, pois, segundo a gestora, o acesso era para os conselheiros e representantes da comunidade local ou escolar quando convidados.

Não nos enquadrávamos em nenhum critério! Essa situação nos fez refletir sobre os princípios da gestão democrática como, transparência, descentralização e participação. Princípios cultuados apenas entre nossos pares? Acreditamos que a transparência dos processos se faz com a participação nas esferas públicas, entendemos que a gestão da escola pretendia proteger o espaço decisório das especulações externas, mas igualmente concebemos que não se tratava de um curioso, mas sim de um pesquisador com um planejamento e foco investigativo.

No entanto, promovemos um trabalho de sensibilização com os pais durante a assembléia geral de eleição dos novos segmentos do CE de 2010, essa oportunidade nos permitiu interagir e discutir com as comunidades sobre a importância de participar dos espaços decisórios da escola pública via órgão colegiado. Nesse momento acompanhamos o processo de indicação, eleição dos segmentos representativos no CE e como cada ator se comportava diante de tais “responsabilidades”.

Observamos na leitura das atas e na assembléia dois momentos distintos no que se refere ao envolvimento das comunidades. Durante a assembléia percebemos que os pais ainda demonstram falta de conhecimento sobre o CE, não do ponto de vista técnico, que consta nos manuais das unidades executoras, mas um conhecer político. Muitos resistem à candidatura, segundo os pais, devido a problemas desde conjugais até de ordem econômica. Explicar aos cônjuges que precisam participar de uma reunião da escola nem sempre é aceito pelos companheiros, outros justificaram que a atividade não era remunerada e aquele serviço “era obrigação dos professores”. Por outro lado, quando observamos a participação das comunidades nas reuniões do CE, constatamos que a presença de todos os segmentos (pelo menos o titular) e sempre uma decisão validada por todos.

2.2.2 As entrevistas

No que se refere às entrevistas será necessário salientar que estas foram realizadas com perguntas abertas direcionadas aos participantes da investigação, a fim de confrontar informações, ratificar ou retificar suposições, descobrir novos dados, afastar enganos ou levantar outras questões (GOLDENBERG, 2002, p. 34). A entrevista, segundo Cruz Neto (1999), é um procedimento bastante usual no trabalho de campo, onde o pesquisador tem acesso à informações, objetivas-subjetivas, contidas na fala dos atores pesquisados relacionadas aos calores e atitudes dos entrevistados.

Confrontamos as entrevistas com a observação para reforçar esta técnica de coleta de dados, pois o entrevistador precisa ficar atento com as comunicações verbais e não-verbais ao longo das interações entre os sujeitos, pois é necessário validar o que foi de fato “dito” ou “não-dito”. Queremos chamar a atenção que o momento da entrevista representa não apenas o cumprimento de um roteiro preestabelecido, mas as interpretações advindas dos textos.

Tal estratégia demandou maior tempo e esforço, mas acreditamos que somente as entrevistas em profundidade podem revelar os significados atribuídos pelos sujeitos a uma situação. De fato, dissemos isso porque, se demarcar um período de estudo favorece a uma análise aprofundada da realidade, por outro, encontrar os conselheiros representantes que já não faziam parte daquela realidade, muitas vezes tornou-se uma tarefa que exigiu um percurso árduo e uma reestruturação metodológica.

Eram ex-alunos estudando em outras escolas ou em outros municípios, professores que foram transferidos para outras unidades de ensino ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação, gestores que cumpriram o prazo do mandato e agora exerciam funções em outras escolas da rede, enfim, a peças do mosaico estavam espalhadas e o que fazer? Pinçá-los, quando possível, nestes novos contextos. Telefonemas, e-mails, recados enviados pelos vizinhos e amigos, de fato, foram estratégias de comunicação necessárias para redirecionar novos passos metodológicos.

Descrevemos essas situações não para causar algum sentimento de superioridade da nossa pesquisa com as demais que também acontecem em espaços de interações humanas, mas para demonstrar o quanto é complexo unir

peças de diversos contextos sociais e culturais, peças fundantes para a interpretação da realidade.

Para a realização da técnica construímos um roteiro de entrevista com questões que permitiam uma conversa orientada, de modo que garantisse a espontaneidade dos entrevistados na emissão de seu ponto de vista sobre o objeto em estudo. Neste caso, realizamos entrevista semi-estruturada permitiu que as pessoas respondessem por si mesmas, utilizando sua forma livre de falar sobre o tema proposto. Maria Cecília Minayo (1999, p.121), alerta que esse tipo de pesquisa permite uma abrangência e flexibilidade do pesquisador sobre as questões que precisam abordar a partir de suas conjecturas diante da delimitação do objeto em estudo.

Foram entrevistados quatorze segmentos representados do Conselho Escolar que compõem e compuseram o órgão colegiado nas instâncias internas e externas à escola entre o primeiro bimestre de 2004 ao primeiro bimestre de 2009. São eles, um servidor, quatro profissionais do magistério, cinco pais de alunos, um gestor e um aluno. Realizamos entrevistas com dois líderes da comunidade do Calabar, embora não possua assento no CE, mas buscamos conhecer através de suas falas a história e o sentimento de pertencer ao bairro e, além disso, sua visão sobre a Escola Municipal.

Durante esta “conversa intencional”, visamos captar as concepções, percepções, simbologias, crenças, históricos sócio-político do grupo. Esses elementos de análise nos permitirão apreender como está constituída a identidade política, hoje do grupo, fazendo contraponto com a realidade do bairro na década de 80. As quatorze entrevistas realizadas também forneceram subsídios para uma aproximação conceitual de “Cultura local” sentida e implementada pela comunidade e suas influências no espaço de informação e formação cidadã.

Com o objetivo de preservar as identidades e manter o sigilo das informações prestadas para a realização deste trabalho, no texto da dissertação, seus nomes foram substituídos por letras e números do nosso alfabeto e numérico, sem um critério específico de relação entre letra, nome do informante ou a ordem em que aparecem na relação. Para uma melhor identificação do segmento representado e seu depoimento, criamos uma tabela que pode ser visualizada a seguir:

Tabela 1. Identificação dos informantes da pesquisa- Por segmento.

SEGMENTO	IDENTIFICAÇÃO
PAI/ E OU RESPONSÁVEL	P 01
	P 02
	P 03
	P 04
	P 05
SERVIDOR	S 01
DOCENTE	D 01
	D 02
	D 03
	D 04
LÍDER COMUNITÁRIO	L 01
	L 02
GESTOR	G 01
ALUNO	A 01

Fonte: Dione Sá Carvalho Dórea

Trabalhamos com um roteiro semi-estruturado com perguntas abertas indo das questões gerais até as mais específicas sobre o objeto em investigação. Por meio de uma conversa inicial apresentávamos os critérios que permeiam a pesquisa, como: o objetivo da pesquisa; a instituição e o professor orientador a que está vinculada; os motivos da escolha de tal objeto; a justificativa de escolha do entrevistado; a garantia de manter anônimos e sigilosos quaisquer comentários; o compromisso do retorno aos entrevistados.

Diante de tais explicações solicitávamos que o entrevistado realizasse a leitura, gravada com permissão, da Carta de esclarecimentos e compromissos utilizada em todas as entrevistas, além disso, havia também o registro escrito com dia, mês, ano e assinatura de cada participante ao firmar o compromisso da pesquisa. Acreditamos que todos esses cuidados não é preciosismo do pesquisador, mas garantir a transparência e validade dos processos investigativos que envolvem as dinâmicas sociais.

Os dados coletados foram extraídos da gravação das entrevistas, na interlocução direta entre entrevistados e entrevistador. Houve uma participação espontânea, os quais relataram suas impressões, desejos e experiências dentro de um órgão colegiado. Os resultados obtidos das entrevistas foram organizados em categorias, com as quais pudemos trabalhar com dois eixos: **as três dimensões de decisões (pedagógica, administrativa e financeira) e o aprendizado adquirido**

na comunidade e o da experiência colegiada. Ressaltamos que na análise dos dados construímos uma compreensão de participação das comunidades à luz das falas dos sujeitos e das discussões teóricas ao longo desta dissertação.

2.2.2 A análise documental

Em relação a análise dos documentos, segundo Bernard Phillips (1974, p. 187), considera-se documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. A nosso ver, estes “materiais escritos” representam a concepção da escola sobre conhecimento, avaliação, conteúdos, valores, procedimentos entre os sujeitos.

Com essa compreensão partimos para analisar as atas referentes ao período de 2004 a 2009, com a finalidade de buscar evidências sobre os processos de mobilização da comunidade local na resolução e encaminhamentos dos problemas, bem como a dinâmica funcional e relacional dos conselheiros dentro de um órgão colegiado. No entanto, as atas do Conselho Escolar foram pouco esclarecedoras sobre essa participação. Percebemos que a forma como são descritas as reuniões é bastante sucinta e não permite um desvelar e recriar cenas não vistas, mas narradas.

A leitura desse documento nos permitiu verificar a presença total dos representantes de pais às reuniões, de acordo com as assinaturas dos presentes. Isso reflete seu compromisso ao legitimar sua representação como posição e postura dentro de um espaço antagônico, plural, complexo que é o CE.

Os demais segmentos também participavam, mas o que chamamos atenção é sobre os assuntos que são discutidos nas reuniões, pois sentimos falta de um detalhamento mais preciso que deixasse claro quem trouxe cada opinião, como foram discutidas, quem expor mais argumentos e, não expor apenas o objetivo da reunião, a pauta e as deliberações. Às vezes ficamos com a impressão de que aquele velho jargão popular “tira ou põe na ata”? se faz presente nas dinâmicas que envolve reuniões com este caráter, e além de omitir subsídios importantes para compreender um determinado fenômeno, compromete a validade das informações ali prestadas. Isso nos conduz a duas proposições: ou a comunidade ainda não

reconheceu seu direito reivindicatório na esfera pública ou a seleção no registro não revela sua inserção.

Não podemos negar que em alguns momentos das atas há a fala dos pais incomodados com alguma situação, principalmente aquelas com motivações pedagógicas, mas precisamos atentar que a ata é um documento legal e que deveria expressar a forma com as comunidades encaminham suas demandas, até por que os documentos desvelam o grau de interferência dos segmentos representados nas decisões colegiadas.

Como dissemos anteriormente os documentos oficiais da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno, Diário Oficial sobre a instituição do CE, Estatuto do CE da Escola Municipal, não constituem o objetivo principal desta pesquisa, mas os utilizamos para analisar a distância entre o legal e o legitimado. O PPP, segundo a gestora estava em fase em atualização, o Regimento é geral para a rede e encontrava-se em processo de renovação, já os Diários Oficiais e Estatuto do CE tivemos acesso, pois é documento público e está disponível no site da Secretaria Municipal de Educação.

De fato, a leitura dos dados advindos desses contextos (observação, entrevista e atas) apresenta um texto que serve de suporte para apreender seu significado, mas muita coisa ainda por desvendar e resignificar os “mistérios” guardados nos fenômenos sociais, principalmente no ambiente da escola pública e sua interação com a comunidade local.

3 IDENTIDADE, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E AÇÃO POLÍTICA

[...] nós temos a capoeira com 27 anos,
 nós temos aqui a biblioteca comunitária,
 temos uma quadra de esporte,
 qual é a história do bairro?
 Como ele nasceu?...
 Essa nossa cultura a escola também tem que passar.
 Isso é a cultura local.
 De onde ela veio? Para onde ela vai?
 (Líder comunitário do Calabar)

A fala do líder comunitário traz uma contribuição significativa na delimitação conceitual de cultura local. Em sua compreensão as heranças étnicas, as conquistas, a construção história constituem a identidade coletiva do bairro e cabe a escola fortalecer essa cultura, transformando a prática educativa num exercício de reflexão crítica a partir da participação das comunidades. Nesse entendimento, a escola cumpre sua função social na medida em que acolhe as aprendizagens adquiridas pelos atores sociais e as utiliza para promover propostas totalmente voltadas às necessidades emancipatórias do sujeito.

Diante disso queremos também chamar a atenção para o fato de que a escola como uma organização constituída por regimentos, normas, leis, recursos humanos e materiais possui além de uma estrutura administrativa e pedagógica, uma identidade construída cotidianamente pelas pessoas que a compõem e pelas forças da ação coletiva que a mantêm.

Nessa parte analisaremos algumas categorias que compõem os cenários da interação CE- Comunidade local- Escola, tais como cultura local, democratização das relações sociais, construção identitárias, participação, ação política e aprendizado para depois verificar as possibilidades e entraves destas no fortalecimento de práticas participativas, no nosso caso, via conselho escolar.

Chamamos a atenção que diante de tais categorias de análise tão complexas e com ampla produção literária, sobre, nossa intenção aqui é apenas explicitar o direcionamento teórico que assumimos em relação a estes conceitos na dissertação.

3.1 A CULTURA LOCAL E AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Não é uma tarefa fácil delimitar, diante de várias acepções, um conceito de cultura. Contudo, é imprescindível compreender o seu alcance nos contextos sociais em que ele está implicado (comunidade e escola), até porque, não nos referimos apenas ao conceito da palavra cultura, mas a expressão **cultura local**. Pois, entendemos que a cultura local representa as ações, as particularidades, a organização associativa de uma determinada comunidade ou região, e a forma como esta se mobiliza diante dos problemas enfrentados como resultado de uma construção histórica, individual e coletiva.

De acordo com Milton Santos (2008, p.144) “Gente junta cria cultura [...]” e desta forma “produz novas identidades e o surgimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (HALL, 2003, p. 338). É apropriado perceber as diferentes culturas que se interpenetram no bojo dessas relações comunidade e escola, configurando uma rede de trocas que transforma seus costumes e suas expectativas. Essa troca envolve aspectos físicos, materiais e simbólicos que vão se transformando durante o processo de participação e, neste e através deste, a constituição da identidade política é possível a partir dos discursos e práticas antagônicas estabelecidas nos próprios conflitos sociais.

Assim, partiremos cultural local do ponto de vista da prática social que envolve uma demarcação territorial e social de lutas e resistências, poder cultural, dominação e regulação. Nesse contexto, buscaremos compreender a constituição da experiência humana que se prolifera nos espaços privados e públicos, via Conselho Escolar de uma Escola Municipal, a partir da contribuição do autor Stuart Hall sobre cultura local, quando afirma que esta

[...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como sua vida interior (HALL, 1997, p. 23).

A afirmação apresentada nos leva a refletir sobre a centralidade da cultura como constitutiva da vida social e não somente como variável dependente, uma vez que, as práticas sociais são humanamente construídas e se transformam durante a

prática cultural, surgindo novos sentidos e posicionamentos, que emergem e se constituem, nestes e através destes, no interior da sua própria história. A compreensão do contexto histórico não visa apenas a descrição e análise dos fatos e acontecimentos, mas os elementos simbólicos e concretos que o compõem e o modificam para a transformação social.

Ainda na linha de pensamento Stuart Hall diz que cultura é “O terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 1986, p.26). Nesta perspectiva entendemos que a cultura é produto das construções do indivíduo/coletivo que (re) significa as ações realizadas numa determinada sociedade. O seu caráter dinâmico reconstrói novos elementos interpretativos da realidade a partir dos mecanismos culturais como a língua, os símbolos e significados dos contextos.

Tal compreensão localiza um dos nossos contextos de estudo, pois se trata de um bairro que aprendeu, através da ação coletiva, a se organizar politicamente diante das suas demandas. A capacidade organizativa na condução dos problemas imprimiu a cultura local da comunidade, reconhecida e validada pela sociedade como um espaço de lutas e resistências, como poderá ser vista na parte IV⁵ com detalhes.

Com isso, destacamos a importância em considerar a dimensão cultural como elemento fundamental no “sistema simbólico” construído a partir das significações que constituem o sujeito numa imensa diversidade cultural. A este respeito afirma Clifford Geertz (1978, p. 24) que “a cultura não é um poder, ela é um contexto, dentro do qual os símbolos podem ser descritos de forma inteligível, isto é descritos com densidade”.

É nesse contexto que as relações se comportam como teias que ao mesmo tempo em que se cruzam, gerando ponto de interseções, se afastam. Afirmamos isso, porque esses sujeitos trazem experiências de vida diferenciadas do ponto de vista econômico, social, histórico e político, pois o grau de aquisição dessas dimensões implica diretamente na sua relação no contexto escolar.

⁵ A questão da cultura local será aprofundada na parte 4 quando traçaremos um perfil da construção histórica do bairro Calabar, bem como os desdobramentos da sua ação coletiva nos espaços públicos, em especial no gerenciamento da Escola Municipal em estudo.

Diante dessa diversidade de saberes e culturas, em 2004 o Ministério da Educação instituiu um material instrucional sobre o Programa⁶ Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com cinco cadernos temáticos que tem como objetivo fomentar o debate entre os próprios membros do Conselho Escolar sobre seu papel na seguridade da gestão democrática.

Um dos eixos temáticos tem como título **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**, enfatizando que “A cultura, o saber e o patrimônio cultural da comunidade são parte integrante e indispensável do currículo de uma escola que contribui para a formação humana das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2004). Sabemos que se trata de um documento institucional, mas é inegável o reconhecimento da cultura local como parte integrante e indispensável numa relação colegiada.

Ao analisarmos a cultura local como uma teia de símbolos e significações que confluem para a afirmação identitária dos sujeitos (GEERTZ, 1973), faz-se necessário também compreender como se constituem as identidades. Não empregamos a palavra no plural de forma equivocada, mas sim, porque pensamos em identidade numa visão relacional, ou seja, ela é o produto das relações sociais e dialéticas estabelecidas entre os sujeitos e, não como algo linear ou simplesmente sólido. Dissemos isso porque, esse grupo, heterogêneo, enfrenta cotidianamente o desafio de viver e decidir juntos assuntos em comum, principalmente via conselhos escolares, enxergando o outro como diferente, porém como colaborador, numa relação de troca e, na mesma medida de conflitos.

O aspecto relacional de poder também é passível de análise neste contexto, uma vez que, traz diversas representações, pois a diversidade de posição que ocupa os segmentos na dinâmica de funcionamento do CE, o nível de sua politização e de sua escolaridade constitui como um espaço das diversas representações do grupo participante, que poderão ser utilizadas como aprendizados ou elementos impeditivos nas tomadas de decisão.

Diante dessa intersubjetividade, os aspectos sociais, em especial a escola, já não conseguem alcançar seus múltiplos atravessamentos, tais como: etnias, religiões, classe social, gêneros, orientação sexual que estabelecem essa relação

⁶ Segundo o documento “Esse Programa atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica.” (BRASIL, 2004)

complexa entre “a unidade e a multiplicidade”. São questões que saem do âmbito individual para o coletivo, pois as conquistas adquiridas por um determinado grupo representam uma mudança paradigmática em viver juntos, por exemplo, a obrigatoriedade da lei 11.645/2008 que insere no currículo escolar o estudo da história da África e dos afrodescendentes e indígenas, resgata a cultura de um povo e reafirma sua identidade numa luta contra o acirramento da exclusão social.

Em tese, quando reconhecemos o caráter social dessas questões há um deslocamento do eixo das reivindicações individuais para a reivindicação dos “direitos culturais” que dizem respeito a coletividades. Tais direitos são contextualizados por Alain Touraine da seguinte forma

O mais importante é compreender bem que não se pode considerar os direitos culturais como uma extensão dos direitos políticos, na medida em que estes devem ser concedidos a todos os cidadãos, ao passo que os direitos culturais protegem, por definição, populações determinadas. É o caso dos muçulmanos, que exigem o direito de fazer o ramadã; é também o caso dos gays e lésbicas, que reclamam o direito de casar. Trata-se aqui, na verdade, não mais do direito de ser como os outros, mas de ser outro. Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as “identidades” particulares. (TOURAINÉ, 2006, p. 171)

A defesa de uma bandeira pelo direito de “ser outro” e não “como os outros” (TOURAINÉ, 2006, p.171) gera conflitos nos contextos culturalmente diversos. Nessa discussão, percebemos as relações de poder estabelecidas a partir da dicotomização, maioria e minoria, o opressor e o oprimido, o colonizado e o colonizador, o desenvolvido e o subdesenvolvido. Se por um lado essa polarização fragmenta a sociedade, por outro, mantêm as relações antagônicas e conflituosas que podem contribuir na mudança social. Pois, trata-se do “viver juntos”, combinando particularidades culturais com a participação num sistema cada vez mais globalizado.

Se por um lado, o processo de interação cultural, constitui-se em um novo e importante elemento no processo de construção e reconstrução da afirmação identitária; do outro, à medida que aumenta o distanciamento entre as culturas, a seguridade dos direitos culturais torna-se como um dos grandes desafios de

convivência da atualidade, principalmente quando precisamos compartilhar de ações coletivas que dizem respeito a cultura de um bairro e a própria cultura da escola.

Essa análise nos permite voltar à discussão sobre o choque sócio-cultural entre os alunos da Escola Municipal selecionada e sua vizinhança. Embora este não seja o foco do nosso trabalho, mas é interessante observar que lugar ocupa a Escola neste contexto, como é vista e sentida, pois a aceitação e respeito ao “outro” constitui-se como condição mínima de convívio.

Uma comunidade é identificada a partir de sua prática social, de sua cultura local. Constantemente nos deparamos com contextos que apresentam posturas distintas na forma como conduzem suas demandas, por exemplo, são bairros que resistem para permanecer no local com suas raízes históricas, lutam pelo direito a viver na cidade e ter acesso aos equipamentos urbano, entram em conflito com o poder público para a distribuição dos recursos escassos.

Cabe aqui esclarecer que, uma relação antagônica não é necessariamente conflituosa, mas toda relação conflituosa é antagônica. Dissemos isso porque, o antagonismo representa a posição do indivíduo em situação oposta, adversa, diante da diversidade de atitudes, comportamentos, valores. O conflito faz parte da interação entre os grupos, indivíduos e organizações, principalmente quando se estabelece uma relação antagônica, mas, envolve o embate pela aquisição de bens e serviços entre o poder público e a sociedade civil. Nesse entendimento, a relação antagônica e o conflito conduzem à transformação social, na medida em que, cria mecanismos políticos de lutas coletivas na conquista dos bens culturais.

Mas o que os diferencia de outros bairros que enfrentam exclusão social, mas fragilizam-se diante de imposições externas? Quais as forças que mobilizam a comunidade? Quais os elementos que compõem a ação política? Esses questionamentos apontam que a identidade é construída cotidianamente pelas pessoas que a compõem e pelas forças da ação coletiva que a mantêm; e, para esclarecer sobre os processos de construção de identidades, Manuel Castells as categoriza de três formas.

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras

de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos; Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social” (CASTELLS, 2000, p. 24).

A distinção apresentada nos leva a fazer algumas breves considerações sobre as construções identitárias. Didaticamente o autor apresenta as características de cada uma sem uma interligação aparente, mas isso não significa que, necessariamente, se apresentam de forma estanque nas relações sociais. Até porque uma identidade pode começar como resistência ao dominador e firma-se como projeto a partir de seu material cultural.

Na perspectiva dessa multiplicidade, a identidade legitimadora como é imposta por instituições sociais dominantes, reforça uma atitude de submissão dos atores em relação aos contextos que pertencem; na identidade de resistência os sujeitos aparecem em condição social desfavorecida que resiste ao projeto dominador, mas ainda não conseguem validar sua identidade na estrutura social e, a identidade de projeto os atores firmam suas identidades a partir dos materiais culturais/simbólicos disponíveis, redefinindo e reestruturando seu papel na sociedade.

Dentro do quadro das especificidades da construção identitária, a identidade de uma comunidade como a do Calabar, mesmo tendo uma história de resistência, só terá capacidade de “inovação e invenção” a partir de sua definição histórica de prática cultural, que implica diretamente no questionamento de conceitos como lutas, dominação, antagonismo, regulação, ou seja, a cultura passa a ser também um espaço de conflitos na defesa de uma bandeira, produzindo assim, significados e sujeitos de diferentes grupos sociais.

Outro fator refere-se ao desafio dessa comunidade em mobilizar esse acervo cultural como agente de transformação nos espaços públicos decisórios. A representação desses sujeitos dentro de um órgão como o CE, implica em romper com práticas hierárquicas dentro da escola, promovendo ações que valorizam seu contexto histórico, político e econômico do qual emerge e concomitantemente se constitui.

A nosso ver, a questão crucial dessa discussão é perceber que as formas de mobilização e de ação coletivas estão estreitamente relacionadas às identificações estabelecidas no processo de distinção ou aproximação entre “nós” e “eles”. Isso significa que, os atores para desenvolver um movimento de resistência precisam se identificar com as demandas coletivas de um determinado grupo. Nesta perspectiva, Mouffe diz que

[...] é necessário que os sujeitos possam se identificar com uma identidade coletiva que lhes dê uma idéia de si mesmos que possam valorizar. O discurso político precisa apresentar não somente políticas, mas também identidades que sejam referência de interpretação da experiência dos indivíduos e que lhes dê esperança para o futuro (MOUFFE, 2005, p.25).

Ao constitui essa identidade fortalece o sentimento de coletividade que regula as relações intragrupal e intergrupala, ao agir provocam mudanças no seu contexto e concomitantemente recebem os efeitos de seus atos. Dessa forma, entendemos que as construções identitárias precisam de um contexto (ou contextos) histórico que ressignifiquem o sujeito social coletivo, tornando-as como algo constitutivo na qual sua permanência será determinada pelo tempo e espaço, seja social ou político, mas determinado pelas relações de poder.

Nessa perspectiva, defendemos a concepção de identidade política como colaboradora nesta tarefa, uma vez que, representa uma relação antagônica e conflituosa que delimita fronteiras estabelecidas na tensão entre um “Nós”, desejando realizar as ações, e um “Eles”, impedindo a realização das demandas sociais (PRADO, 2002, p.60).

A delimitação e a interação fronteiriça entre Nós x Eles gera embates diante do desejo de acessos e da distribuição equânime dos recursos escassos, esse conflito pressupõe a formação de uma nova cultura de participação em prol do bem comum, buscando exercitar o poder, decidir, intervir e dividir responsabilidades pelos diferentes segmentos que integram os espaços de decisão, uma mudança social.

A prática de tomar decisão junto, por exemplo, dentro de um CE, estabelece um vínculo entre os indivíduos no alcance das demandas coletivas, representando um elemento aglutinador dos atores sociais, esse sentimento de pertencimento, é explicado pela autora Celma Borges quando afirma que “é através da vivência do

igual que experimentam eles a comunidade e se reconhecem no plano público” (BORGES,1993, p.90). Vista assim, podemos dizer que a experiência da participação política via inserção na gestão pública reafirma um processo de identidade e de construção do sujeito coletivo e político.

Reconhecemos a importância das contribuições de autores como Roque Laraia (2009), Stuart Hall (1997), Edward Tylor (1871) ao expor alguns conceitos clássicos e modernos para a interpretação da cultura. Sob a definição de cultura Geertz (1973) talvez, seja o autor que mais ajuda a compreender os processos de transformação na constituição da identidade. Tal afirmativa deve-se ao fato de que processo dinâmico de símbolos e significados que os seres humanos tecem o tempo todo, cria novos espaços de interações discursivas da própria cultura local, ou seja, é um fenômeno social, cuja origem, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais.

Essa “Gente junta” compreende que ao participar de decisões adquire aprendizados a partir da convivência em grupo, mediante a diversidade de opiniões e posições que ocupa no órgão colegiado. Por outro lado, não podemos negar os aprendizados que são tecidos na comunidade local e reverberados nesses espaços democráticos. Mas, cabe aqui afirmar que esses grupos sociais precisam construir as interações, não apenas normativa, mas a partir dos limites impostos pelo sistema em que ocorre a ação.

3.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

A discussão sobre a gestão democrática⁷, não é uma proposição nova. O debate sobre acesso, redistribuição de poder, constituição de espaços decisórios, relações horizontalizadas entre Escola e Comunidade local vem permeando vários estudos na área educacional brasileira com os autores Victor Paro (2006), Luis Dourado (2007), Jamil Cury (2007), Fernandes Dourado (2007), Mônica Abranches (2003), Flávia Werle (2003), Heloisa Luck (2001), Pedro Jacobi (1999), bem como a implementação de políticas públicas que garantam a interação desses dois contextos.

⁷ Na parte 5 deste trabalho a discussão sobre gestão democrática e participativa no âmbito escolar será retomada, enfatizando o papel do CE no fortalecimento desse modelo gestor.

Nessa compreensão, cabe destacar que de um lado temos “novos” sujeitos entrando num espaço já constituído e, do outro, os sujeitos que já constituem este lugar. Tal encontro gera um novo ambiente de desafios, conflitos, inclusão, gratuidade, exercício de cidadania e aprendizagens a partir das relações (WERLE, 2003) que viabilizam ou emperram práticas participativas e efetivas na escola.

Assim, é preciso compreender a escola, como um sistema sociocultural inserida num contexto local, com identidade (ou identidades) e fatores determinantes históricos e culturais. Afirmamos isso porque, nesse encontro há uma confluência de particularidades específicas de cada lugar envolvendo os hábitos e costumes referentes à linguagem das pessoas, a forma como organiza seu cotidiano, as relações tecidas na vizinhança e os modos como esta processa os sistemas de representação da realidade.

Partindo dessas observações, afirmamos que os espaços de convivência e participação que gera desafios e resistências entre os grupos e indivíduos, permitem o cruzamento de formas e saberes de experiências nos novos espaços público, viabilizando o processo efetivo de aprendizado. Seus integrantes, em conjunto, fazem uso de suas potencialidades para criar alternativas que solucionam ou minimizam os problemas enfrentados no cotidiano. Isso resulta em um novo processo de adaptação e inovação de toda sua carga cultural que se interpenetra no trinômio Comunidade – Escola – Conselho Escolar, configurando, assim, uma rede de trocas de diferentes culturas, constituindo a identidade do local, necessárias a participação efetiva e o fortalecimento dos processos democráticos.

Garantir e promover são ações distintas e complementares quando nos referimos ao processo de democratização no interior da escola. As diretrizes nacionais reforçam as garantias legais sobre os princípios de participação e descentralização, assegurando, juridicamente, a gestão democrática do ensino público tanto do ponto de vista pedagógico, administrativo quanto financeiro.

Por outro lado, alertamos que se esses princípios garantem, mas não promovem um espaço de democratização, pois a promoção de práticas democráticas e participativas implica na forma como os atores sociais conduzem suas ações. Embora as escolas tenham conquistado, gradualmente, espaços de autonomia, como na elaboração e execução do planejamento, na matriz curricular articulada com as demandas social e local, na maior flexibilidade do calendário escolar, na eleição direta para gestor e o gerenciamento financeiro, é igualmente

necessário reconhecer que ainda é preciso avançar no fomento de práticas descentralizadoras que oportunizem a criação de mais espaços autônomos e equânimes.

Diante de tais discussões a nossa proposta é entender o processo de democratização nas relações sociais como possibilidade real das práticas participativas da comunidade na escola, possibilitando uma interlocução que permita a troca dos aprendizados, a partir da inserção dos sujeitos nos espaços públicos.

Vemos então que a participação está profundamente associada à descentralização do poder, pois participar implica em escolher entre diferentes alternativas os possíveis rumos a serem seguidos por uma comunidade. A partir desse processo de co-responsabilização, coloca-se em foco a discussão sobre o princípio da participação na gestão da coisa pública, através CE.

Sabemos das dificuldades de delimitar um conceito como o de participação, na medida em que existe uma pulverização de tipos de participação. O que nos cabe aqui é encontrar uma aproximação conceitual do que é participação dentro de um órgão colegiado que envolve trocas interculturais como o CE.

Na perspectiva dessa diversidade, optamos em dialogar com alguns autores que discutem esse conceito, de forma que, possamos compreendê-lo no contexto das práticas democráticas na escola via participação das comunidades.

Para Cecilia Peruzzo (2004, p. 147) existem três modalidades de participação como: não-participação, participação controlada e participação-poder. A **não-participação** trata-se de uma postura passiva diante do poder de decisão, seja para se render ou protestar alguma situação. Na **participação controlada** pela sua adjetivação refere-se a um limite de atuação, e é incentivada apenas para referendar os interesses do poder, geralmente é o autoritarismo disfarçado dentro de um espaço dito democrático. Por fim, a **participação-poder** esta se divide em co-gestão e autogestão. A co-gestão descentraliza as tarefas, delegando funções, mas a decisão central concentra-se, ainda, dentro de uma estrutura hierárquica de poder; a auto-gestão, neste caso o poder é descentralizado a partir da participação direta do sujeito nas decisões que envolvem a representatividade.

Com essa breve exposição, compreende-se que participar de um órgão colegiado dentro de uma unidade de ensino vai além de ser convocado para reunião, de ser ouvido pelo outro, deliberar sobre as prestações de contas, como é o caso de algumas escolas públicas, que restringem à participação dos segmentos

representados à dimensão administrativa, contemplando, conforme discutido com Cecília Peruzzo, a modalidade de não-participação como a mais praticada.

Em contra ponto a esta situação, destacamos as considerações de Heloísa Luck *et al*, quando afirmam o sentido pleno do participar

[...] em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu papel de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são afetas (LUCK *et al*, 2000,p.11).

De acordo com a mesma autora todo indivíduo exerce certa influência sobre o contexto em que está inserido, sua identificação com a comunidade fortalece o sentido de participação voltado para o exercício da democracia, das formas democráticas de intervir nas decisões da unidade escolar e definir coletivamente o seu destino. Porém, a ausência dessa consciência fragiliza a instituição de práticas, possibilitando o surgimento de verdadeiros entraves na democratização das relações.

Angela Martins apresenta a idéia de participação carregada ideologicamente da representatividade individual e coletiva dos indivíduos que se operam concomitantemente. Afirma esta autora que

A participação de atores em processos de decisão institucional seja no ambiente político ou no ambiente organizacional, tem sido condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos de funcionamento desses processos. Acrescente-se que atores que convivem em cenários autoritários poderão, ainda, apresentar maior grau de dificuldade em expressar suas opiniões, em criar e mobilizar sua energia física e emocional para um empreendimento coletivo (MARTINS, 2002, p.04).

É um fato que, os indivíduos ao viverem e compartilharem de uma cultura autoritária inibem sua coragem de lutar pelos seus direitos sociais. No entanto, a autora, apesar de deixar subtendido, não explora o contexto histórico no sentido contrário; ou seja, num cenário democrático, se por um lado, os atores que viveram as práticas de contextos autoritários podem apresentar graus de dificuldade nos processos decisórios, por outro, quando estes vivenciam um cenário de mobilizações e ações políticas, geralmente, criam uma cultura que rompe com as

estruturas de poder verticalizado, criando a possibilidade de construir mecanismos que distribuam o poder democraticamente.

Diante dessas práticas de participação é possível identificar elementos de natureza da ação política que orientam as ações e os comportamentos do homem na sociedade e é possível também pressupor que os indivíduos têm o mesmo “status” e, portanto podem decidir, deliberar, opinar sobre os assuntos que dizem respeito à comunidade que integram. Assim os indivíduos tornam-se verdadeiros interlocutores entre sociedade e poder público. Suas ações são legítimas, como afirma Pedro Jacobi

A participação se torna um meio fundamental de institucionalizar relações mais diretas e flexíveis e transparentes que reconheçam os direitos dos cidadãos; assim como de reforçar laços de solidariedade num contexto de pressão social e polarização política na direção de uma cidadania ativa que disponha dos instrumentos para o questionamento permanente da ordem estabelecida (JACOBI, 1999, p.38)

Vemos então que a participação está profundamente associada à legitimidade das ações, se o legítimo implica nas possibilidades de “alternativas reais”, significa que o processo de escolha deverá ser livre, ou seja, sem direcionamentos de uma determinada classe, pois aquele que tem assento num órgão colegiado, precisa imprimir as demandas de seus pares, caso contrário, estaria negando este processo.

Junto a estas questões, ressaltamos que se, por um lado, a ampliação de espaços de participação na gestão da coisa pública representa um ganho para sociedade civil, enquanto validade e legitimidade dos direitos sociais, por outro, existe um grande desafio: garantir os critérios de representatividade.

Tal preocupação é também enfatizada pelo autor Carlo Milani quando diz que “ela (a participação) não garante, de modo necessário e automático, a legitimidade do processo institucional participativo na construção do interesse coletivo” (MILANI, 2008, p. 555), pois uma representação legítima envolve a confiança entre o representante e o interesse dos representados. Isso, conforme nosso entendimento ameniza a manipulação orientada por interesses de um determinado grupo, seja ele na escola, na comunidade, na associação, nos sindicatos, nas entidades filantrópicas.

No âmbito educacional, produções científicas sobre a participação da comunidade na escola têm apontado que os atores envolvidos enfrentam no seu cotidiano vários dilemas de ordem interna e externa para implantar uma cultura participativa. Um dos fatores condicionantes da participação refere-se às relações sociais que ainda são verticalizadas entre professores, diretores, pais de aluno, alunos e funcionários da escola (PARO 2006; MILANI, 2008; DOURADO, 2007; ABRANCHES, 2003). Essa postura ainda gera entraves e desafios, principalmente quando se trata do encontro entre saberes e culturas diferentes, mas que precisam conviver e decidir num espaço colegiado. Mas como fortalecer esse sentimento coletivo? É papel de quem? Como incluir a comunidade local dentro de um discurso excludente?

Percebe-se então que o princípio de uma cultura participativa, em especial, no sistema de ensino público via assento no CE, implica numa transformação nas relações de poder, mas para isso é necessário que os sujeitos envolvidos estejam dispostos a pensar em mecanismos de se conquistar a participação do pai, do aluno, do professor, do funcionário, da associação de bairro, equipe gestora dentre outros. Como diz Pedro Demo (Apud Peruzzo, 1995, p. 158), “(a participação) não é dada, é criada. Não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão, é sobrevivência. Participação precisa ser construída, forçada, refeita e recriada”. Essa conquista é processual na medida em que se processam as ações.

Nesta perspectiva, o processo de democratização na educação via participação política das comunidades, refletirá na proposta pedagógica para discutir, inclusive, a cultura local do bairro que a Escola atende, na definição de metas e estratégias escolares e na construção do currículo de forma mais autônoma na e para ação coletiva.

3.3 A AÇÃO POLÍTICA

Ao falamos de ação política no processo democrático sempre associamos ao voto ou aos direitos e deveres civis. Dilataremos essa visão para analisar a ação do sujeito consciente que provoca mudança social quando assume função de representação, pois consideramos o agir como tomada de decisões, de iniciativas, o assentimento, o provocar reações sobre si (sujeito paciente) e sobre o outro (sujeito agente).

A ação política de uma comunidade, se expressa a partir de ações que mobilizam os indivíduos em prol de um bem coletivo, seja para transformação da realidade ou para resistir em seu lugar, muitas vezes porque tem seus direitos usurpados por uma classe hegemônica que exerce poder econômico e cultural e se constitui como parâmetro para as comunidades sob domínio. Essa ação política é intencional, suas bandeiras reivindicatórias atendem as demandas de um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

De fato, se olharmos para o percurso histórico dos movimentos comunitários urbanos no Brasil, principalmente nas décadas de 70 e 80 observaremos uma articulação para resolver problemas imediatos e específicos, por exemplo, lutas pela moradia, legalização da terra, saneamento básico, mas a partir da década de 90 esses movimentos lutam por outras garantias, como ter direito de viver na cidade, pela paz, em defesa da ecologia entre outras (GOHN, 2009).

Outro aspecto da ação política refere-se à capacidade de articulação e pulverização dos atores sociais em outros espaços decisórios, como nas associações de moradores, em participações em plenárias, na busca de projetos e programas que atendam demandas em comuns, dentre outros.

É interessante analisar essa questão, pois trata-se de movimentos fora da comunidade, que procuram outras formas de atuação para o exercício da cidadania e, além disso esses sujeitos ocupam assentos em espaços colegiados, mantendo uma interlocução entre as demandas da comunidade e o Estado. Em suma, podemos dizer que o exercício dessa prática orienta o comportamento e as ações dos indivíduos na constituição de práticas participativas e essa consciência adquirida oportuniza aprendizados e o amadurecimento político para a constituição de espaços democráticos.

A ação política também possui um caráter educacional, na medida em que, considera que o aprendizado dos indivíduos na ação coletiva representa a sua construção histórica, cultural e política. Porém, o resultado dessa aprendizagem revela a forma como os sujeitos processam as informações e interpretam a sua realidade. Para reforçar tal pensamento corroboramos com Vitor Paro quando revela que a educação é eminentemente política

Em síntese, pode-se considerar a educação como intrinsecamente política numa dupla dimensão: por um lado, é por meio da educação,

entendida como atualização históricocultural, que o homem se constrói em sua historicidade (historicidade esta que traz inclusa a dimensão política); por outro lado, a educação, fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, apresenta-se como a realização da convivência pacífica e cooperativa que nega a dominação e labora em favor da democracia. (PARO, 2002, p. 17)

As conexões estabelecidas entre as duas dimensões relacionam-se com as expectativas dos sujeitos, seus recursos, aspirações e suas atitudes, bem como a sua capacidade de interagir com outros sujeitos. Essa aprendizagem caracteriza-se como uma educação política que se processa fora dos espaços escolares a partir da interação entre os seres. Tal compreensão nos remete a um aprendizado que não se restringe apenas aos conteúdos específicos e programas curriculares institucionais, mas há outras dimensões e saberes da experiência humana. A esse respeito Maria da Glória Gonh destaca algumas formas de aprendizagens adquiridas a partir das vivências no passado e no presente.

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus (GONH, 2009, p. 19).

O pensamento da autora demonstra como na prática cotidiana a ação política gera aprendizagens, embora percebamos que os sujeitos elaboram estratégias antagônicas de resistência e conformação, passividade e transformação, de acordo com as situações de enfrentamento. Isso porque ela envolve os atores sociais em espaços públicos com novos significados políticos, social e cultural e, conseqüentemente estabelece uma identidade coletiva.

Entretanto, não podemos negar o caráter manipulador da dimensão educacional na ação política. Se por um lado conhecer sua história, as forças opressoras, os mecanismos políticos de intervenção, oportunizam práticas humanizadoras na comunhão entre os indivíduos, por outro, o conhecimento também gera poder, de ocultação das verdades, na inversão dos fatos, no monopólio da palavra, ainda que sejam em espaços democráticos e colegiados.

Tendo em vista que nosso foco é compreender como a cultura local de uma comunidade contribui na constituição da identidade política no CE através da constituição de práticas democráticas, não poderíamos deixar de trazer as idéias de Paulo Freire (2001, p. 30) sobre a “consciência-mundo” quando diz que o processo de conscientização do homem é uma relação dinâmica e dialética, uma não está fora da outra ou paralela, mas na relação dialógica entre “o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pois, explica ele, quando o indivíduo toma consciência de sua condição, temos aí o primeiro passo rumo a conscientização.

Tal aprendizado é capaz de mobilizar os vários âmbitos vivenciados pelo sujeito, seja na escola, na comunidade, na igreja, nas associações. Compreendido assim, o agir desses atores sociais constrói aprendizagens através da experiência constituída por fatores sociais, políticos, econômicos, educacionais, psicológicos e culturais.

Cabe assim compreender que, a ação política é uma escolha consciente que o ator social, seja professor, pai de alunos, alunos, funcionários da escola, gestor, representado num espaço colegiado assume diante de sua liberdade de decisão. O seu caráter libertário implica em duas posturas: **reprodução acrítica** das diretrizes advindas dos órgãos públicos ou **transformação da realidade**, rompendo com práticas centralizadoras que influenciam nas opções tanto pelo prestígio como pela intimidação ou coerção.

Essa compreensão da complexa e importante integração entre Escola – Comunidade - CE traz o entendimento de que a educação não é uma tarefa exclusiva do Estado, dos profissionais do ensino, ou das famílias; a educação é uma necessidade social que só pode ser adequadamente cumprida se contar com a mobilização dos sujeitos numa ação intencional, coletiva e colegiada (BRASIL, 1996).

Nesta parte do trabalho, discutimos a cultura local na perspectiva das construções individuais e coletivas e os processos que constituem a identidade de um local, bem como a propagação dessa aprendizagem em outros espaços colegiados.

Na próxima parte, partiremos de um local específico, o bairro Calabar e sua construção histórica de organização política, para analisar ação política a partir da mobilização e ativismo social e, como o aprendizado dessa comunidade pode

orientar as ações dos sujeitos em outros espaços públicos e decisórios, em especial na Escola Municipal selecionada para o estudo do CE

4 A AÇÃO POLÍTICA DE UMA COMUNIDADE

“A essência do ser é de existir, a nossa é de resistir no Calabar”
(Lema da comunidade do Calabar)

Utilizamos o lema do bairro para evidenciar os valores comuns que justificam a ação comum a aquele lugar, não apenas demarcado por uma dimensão territorial, mas como resultado dinâmico das construções diárias individuais e coletivas dos seus moradores, bem como do seu ativismo social. Nesse sentido, viver em uma comunidade implica nas trocas diárias, a existência dos laços de amizade, a rua como ponto de encontro, palco de vivências e de conflitos e as lutas e conquistas fincadas ao longo de sua história.

Nesta parte do trabalho, descreveremos o cenário do bairro e sua comunidade, mantendo uma visão equilibrada dos fatos. Assim, começaremos com sua construção histórica, antigas e novas lutas, a sua cultura local e o aprendizado dessa comunidade diante das questões sócio-educacionais.

4.1 A CULTURA DO BAIRRO CALABAR: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA POLÍTICA

Segundo o historiador Cid Teixeira⁸ esta região, por ser um vale fechado, agregou escravos refugiados trazidos de uma localidade da Nigéria denominada Calabar (TEIXEIRA apud CONCEIÇÃO, 1986, p. 22). Nesta área, os ex-escravos formaram uma comunidade quilombola que ficou conhecida como Quilombo do *Kalabari*, local de resistência dos negros contra os escravocratas.

Antes dessa descoberta acreditava-se que o nome da localidade era uma referência ao “traidor”, Calabar. De porte dessa crença, na década de 1980, o então líder da Igreja Católica no Brasil, o cardeal primaz Dom Avelar Brandão Vilela, sugeriu a alteração do nome, alegando que este estava carregado de significados negativos, contribuindo para a miséria e pobreza daquela população. A sugestão do

⁸ Aqui, em nosso trabalho, utilizaremos os prenomes e sobrenomes dos autores e autoras, visando respeitar a questão de gênero.

cardeal não obteve êxito, pois a comunidade resistiu a mudanças, como afirma Fernando Conceição.

[...] ao invés de mudar o nome tinha-se era mais um motivo para resistir às constantes ameaças de destruição da identidade sócio-comunitária. Com a descoberta, reabilitava-se o Calabar, antes símbolo de resistência dos ancestrais africano, agora símbolo de resistência ao neoescravidão do século XX, quando um punhado restrito de pessoas tudo possui e as multidões sequer têm direito de possuir um pedaço de terra (CONCEIÇÃO, 1984, p. 22).

A posição do autor reforça duas idéias pertinentes neste processo de mobilização comunitária. A primeira é que a resistência da comunidade representou do ponto de vista simbólico, a constituição de fontes de significados originados e consumidos pelos próprios autores, seja ele social ou político, individual ou coletivo. E a segunda, refere-se à aquisição da terra local, nesta ótica, não basta morar nela é necessário adquirir os equipamentos que as tornam mais justa e igualitária. Essa consciência possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para ouvir, desvelar e enfrentar o mundo.

Moradores mais antigos do Calabar afirmam que o crescimento da população foi iniciado no final da década de 40, no entanto o considerado “inchaço” começou a partir da década de 60 quando a localidade recebeu moradores expulsos de outras comunidades circunvizinhas extirpadas pela ação do poder público, obrigando-as a se retirar (CONCEIÇÃO, 1984, p. 23). Foi o que aconteceu, como por exemplo, com as comunidades do Mirante, hoje conhecido como Jardim Apipema e, “Bico de ferro”, atualmente parte da orla de Ondina. São localidades que cederam as pressões dos empreendimentos imobiliários os quais visavam implementar a política pública de “reurbanização” da cidade, financiados pelo extinto Banco Nacional de Habitação (BNH).

É interessante observar uma peculiaridade entre o Calabar e o bairro do Mirante e a “invasão” Bico de ferro. Enquanto uma se organizava e mobilizava a população para resistir no local, as demais fragilizaram-se com a investidura da política de “saneamento” da década de 60. Essa resistência, inclusive, marcou um dos entrevistados da comunidade, quando perguntado sobre algum movimento que teve repercussão na sociedade, emocionado um dos líderes da comunidade diz

Eu me lembro de uma história que numa época a comunidade tinha mais barraco não era casa de bloco como tem hoje ai, a prefeitura autorizou que tirasse as pessoas da comunidade e colocasse no subúrbio. Ai colocaram um monte de tratores para passar por cima das casas [...] é uma das histórias que mais gosto...os moradores fizeram um mutirão de pessoas [...] cada um deu a mão ao outro e ficaram na frente dos tratores e acabaram impedindo que os tratores entrasse na comunidade. E as pessoas passaram dias brigando para não ser tiradas da comunidade (Entrevistado L 02, 09 dez.2010).

Na medida em que o entorno ia sendo ocupado pelas classes média e alta, houve muitas tentativas para retirar a população local, dentro de uma visão equivocada de "sanear" a região ocupada de forma "desordenada". Mas será que realmente não existia uma ordem nesta ocupação? Ou esta era uma ordem diferenciada, respaldada na resistência e sobrevivência de um povo cujos direitos estavam sendo subtraídos? O fato é que a comunidade seguiu seu curso, marginalizada e perseguida, pelos interesses imobiliários e político-eleitoreiros.

Estes acontecimentos despertaram a população para a necessidade de uma organização comunitária a fim de reivindicar a legalização da posse da terra e urbanização, pautados na autonomia e tendo como eixo norteador as lutas pela regularização de loteamentos clandestinos, movimentos por água e esgotos, transportes, acessibilidade, creches, escolas e postos de saúde.

É nesse cenário que o bairro torna-se destaque amplamente divulgado pela mídia impressa⁹ da época. **Calabar, meio século de luta: a imensa favela cercada de bairros nobres vive as pressões da especulação imobiliária** (TRIBUNA DA BAHIA, 11/12/1988) e **Legalização da posse da terra mobiliza o Calabar** (A TARDE, 05/04/1988) foram algumas, das tantas notícias que projetaram a comunidade como centro organizado de luta sob o lema: "A essência do ser é de existir, e a nossa é de resistir no Calabar" propagado até hoje pelos seus moradores e percebidos em depoimentos, como um dos líderes da comunidade

Defino a cultura do bairro como resistência, porque acho que nós sofremos um racismo institucional, se você olhar o nosso entorno, você vê que estamos cercados, a questão imobiliária aqui se agente abrir uma brecha ela acaba engolindo agente né? nós moramos numa área nobre [...] então por isso que eu digo em uma palavra só que o Calabar

⁹ Algumas fontes foram retiradas do arquivo digital dos Jornais Correio da Bahia, Tribuna da Bahia e A tarde e, outras de material físico indicados na referência deste trabalho.

é resistência, já fomos taxados como lixo, que estávamos vivendo entre o lixo e o luxo, então o tempo todo agente resiste aqui (Entrevistado L 01, 27 set. 2010).

Além dos jornais, a experiência enquanto ativista e morador do bairro mobilizou o então estudante de Comunicação e morador, Fernando Conceição, a escrever o livro *Cala a boca Calabar – A luta política dos favelados* que descreve como a população local começou, paulatinamente, a se organizar e lutar, evidenciando uma realidade opressora ali existente. O livro aborda, sobretudo, o relacionamento político entre as instituições e a população o que demonstra o aprendizado desses populares em torno de reivindicações dos seus direitos mediante a ação política. Aprendizado aqui, entendido como processo que envolve diversas variáveis, com diferentes significados e dimensões, a exemplo das dimensões individual, coletiva, organizacional e social.

A condução dos problemas fez toda diferença para consagrar o Calabar como uma comunidade de resistência. Nesse caso, o bairro tornou-se conhecido pelo trabalho político-social, através da mobilização com conquistas traduzidas na consecução de bens e serviços de consumo coletivo reivindicados ao Estado e/ou produzidos pela ação da associação dos moradores (CONCEIÇÃO, 1984, p. 23). Neste momento, observamos um fortalecimento e organização do bairro para reivindicar seus direitos básicos como moradia, saúde e educação.

Outra ação que deve ser destacada foi à participação social dos jovens nas conquistas da comunidade. Em 12 de setembro de 1977 nascia um grupo de ação chamado JUC - **Juventude Unida do Calabar**, formado por jovens entre 18 e 20, que reivindicavam uma sociedade mais justa, a partir da inserção dos valores democráticos e participativos no seu contexto real (CONCEIÇÃO, 1984, p. 23). Suas lutas em prol do bem comum marcaram e ainda marcam a comunidade, como relembram dois líderes da comunidade local.

Há 33 anos atrás o mundo todo ficou sabendo, quando um grupo de jovens JUC, se reuniu, Jovens Unidos do Calabar para cobrar os direitos que a comunidade tinha direito como qualquer outro espaço da sociedade, então se sentiram excluídos e partiram daqui da comunidade, todo mundo junto a comunidade em peso em busca de melhoras, saneamento básico (Entrevistado L 01, 27 set. 2010).

As pessoas que se propuseram a está numa organização [...] na época do JUC eram jovens estudados que não estavam contentes com essa história, se reuniam peitavam e discutiam várias coisa [,,,] acho que se não tivesse esse organização não conseguia mobilizar. As pessoas confiavam nesses jovens [...] eram lideranças (Entrevistado L 02, 09 dez. 2010).

Além dos pleitos junto ao Estado por moradia, legalização da terra, saneamento básico, a luta por educação escolar pública também é força motriz da mobilização popular.

Um exemplo dessa mobilização para garantir o direito à educação foi a construção de uma Escola Comunitária Aberta, situada no próprio bairro do Calabar, em junho de 1982 a partir da articulação dos jovens (JUC), moradores do bairro. Segundo Fernando Conceição, a proposta era desenvolver um Projeto que utilizasse os recursos humanos e culturais da comunidade, reforçando um sentimento de pertencer àquele local, pois essa escola poderia ser chamada “nossa escola”, como enfatiza o autor

Eramos nós quem estava construindo, desde o formato do prédio às paredes, bloco por bloco. Era o pessoal do próprio bairro que iria depois "animar" os cursos. E era também o pessoal do bairro que iria administrar tudo aquilo. Abria-se uma escola comunitária, com cursos diversos, que abrangiam pré-escolar, primeira, segunda, terceira e quarta séries do primeiro grau, alfabetização para adultos, aulas de dança e teatro popular, desenho artístico, artesanato, esportes diversos como capoeira, basquetebol, futebol, atletismo e - ainda por cima - curso de horticultura. (CONCEIÇÃO, 1986, p. 240).

Observamos que o depoimento vai além de uma conquista física, pois demonstra, inclusive, uma preocupação em oferecer uma educação como um bem imprescindível, voltada para a transformação social da realidade local. Nesta concepção e organização da Escola, o currículo apresenta-se com visão multidimensional que valoriza não apenas o conhecimento construído pela humanidade, mas o lugar das artes, do esporte e do sentimento de cooperação no desenvolvimento integral do indivíduo.

É relevante destacar que a Escola Comunitária Aberta do Calabar não se constitui como objeto de estudo desse trabalho, entretanto, acreditamos que como

se trata de uma conquista da comunidade local, revela a capacidade de mobilização comunitária na consecução de serviços educacionais.

4.2 OS OLHARES SOBRE O BAIRRO: UMA PERCEPÇÃO CULTURAL

Se antes o bairro era noticiado pela sua mobilização comunitária, visando solucionar os problemas de urbanização, posteriormente os jornais destacavam as conquistas advindas das instituições de ações políticas. **Calabar busca parcerias para ser bairro modelo** (A TARDE, 1997) e **Calabar um bairro construído com cidadania** (A TARDE, 2001), essas notícias delineavam um novo avanço, ou melhor, uma bandeira pela humanização dos sujeitos na cidade.

O reconhecimento de uma comunidade marcada por lutas e conquistas não é só ratificado pela mídia e moradores. Na vizinhança o bairro também conseguiu imprimir sua marca, como revela em depoimento de um membro dos docentes entrevistado por este pesquisador, quando questionado sobre a sua relação com o Calabar:

Minha relação com o Calabar é muito, muito antiga, não é uma relação direta não de uma freqüentadora do bairro Calabar, propriamente dita, o Calabar na minha vida é conhecido a muitos anos porque eu sou moradora da Barra, especificamente da área do Chame-Chame, há 42 anos, então toda roupa da nossa casa era lavada, por lavadeiras do Calabar, né?, então eu conheci um pouco da História delas pela luta de sobrevivência que aquelas mulheres tinham e o conhecimento que eu tinha da conquista que elas foram tendo ao longo desses anos de fazer o Calabar se tornar realmente um Bairro e não uma extensão de um espaço que pra eles ainda é uma coisa distante que é a Avenida Centenário, o Chame-Chame, o Jardim Brasil, a Barra [...]a imagem que eu tenho desde criança dessas pessoas é de que são pessoas guerreiras e que sempre lutaram, né? (Entrevistado D 01, 29 set. 2010)

Os moradores do bairro apesar de reconhecerem seus complicadores sociais relacionados às drogas, violência e disputa entre gangues, acreditam que é o melhor local de se viver, como enfatiza um dos pais entrevistados, morador há mais de 30 anos

Ah! Eu amo o Calabar, eu nasci no Garcia e vim pra cá pequena com dois anos, mas o Calabar pra mim, fora a violência essa coisa de droga, pra mim é um lugar maravilhoso, eu não trocaria aqui por lugar nenhum

eu digo sempre se eu tivesse dinheiro e tivesse que comprar uma casa eu compraria aqui no Calabar. Em comparação a outro bairros aqui é muito bom [...] gosto do lugar das pessoas, muita gente gosta de mim, mim considera...É um lugar que me acolheu, lugar que posso trabalhar, sair, voltar, sem preocupação”então pra mim o Calabar é um lugar bom! (Entrevistado P 02, 28 out. 2010)

Nascer e viver no bairro configuram-se como orgulho de alguns moradores em fazer parte da história do bairro, bem como a sua identidade fora dele, ou melhor, ser reconhecido não pelo nome de cartório, mas ser chamado de Calabar em outros espaços como revela o depoimento de um dos líderes da comunidade

Sou nascido no bairro do Calabar e desde sempre sou apaixonado pela história da comunidade, minha tia e avó participaram dos movimentos sociais e cresci com a idéia de amar a comunidade e tá participando de movimentos sociais la dentro.Trabalho com incentivo a leitura, trabalho com a formação de jovens e adultos da comunidade [...] Costumo dizer sempre que perdi minha identidade fora da comunidade todo mundo me chama de Calabar, na faculdade, nos Movimentos Sociais (Entrevistado L 02, 09 dez. 2010)

O bairro também proporciona um ambiente de integração e bem estar, gerando um sentimento de pertencimento, no qual as regras de convivência também são aceitas, esse é o sentimento de um pai quando perguntado sobre sua relação com o Bairro

Sou moradora de lá e graças a Deus ninguém bole com a gente lá [...], apesar da violência que tem lá, mas é um bairro bom de se morar [...]moro lá há 32 anos , nascida e criada no bairro do Calabar. Só meu irmão que recentemente se casou e tá morando em Alto de Coutos, mas futuramente ele pretende vim morar aqui de novo no bairro Calabar, porque foi nascido e criado e ele gosta de morar no Calaba (Entrevistado P 03, 18 nov.2010).

É interessante observar que existe um esforço da comunidade local em enaltecê-lo, mesmo diante dos problemas. Com esses depoimentos, entendemos que não se trata de uma distorção dos fatos, mas talvez uma tentativa de valorizar seu espaço numa perspectiva de coesão sócio-cultural na qual os indivíduos partilham dos mesmos símbolos. Isso reforça o convívio em comunidade, uma vez que, há uma força aglutinadora que conflui para os interesses comuns, sejam de

ordem social ou cultural, estabelecendo um elo de pertencimento daquele lugar. É como se a comunidade, mesmo diante de tantos problemas, desenvolvesse um sentimento de resistência interna e auto-afirmação contra a visão propaganda pela comunidade externa sobre o bairro.

Essa postura poderia ser considerada com resultado de um processo de marginalização na sociedade. Isso faz sentido quando observando as reportagens dos jornais na década de 70, trazendo uma visão estereotipada daqueles do bairro, principalmente dos jovens, como “um antro de marginais”. Três décadas depois, o Calabar ainda aparece na mídia, principalmente, nos noticiários policiais. **Polícia mata líder do tráfico do Calabar em suposto tiroteio** (A ATARDE, 2010) e **Líder do tráfico no Calabar é preso na Micareta de Feira** (CORREIO DA BAHIA, 2010).

Expostas dessa forma, tais manchetes disseminam a idéia de um local perigoso, deixando marcas indeléveis para quem vive na comunidade e o juízo de valor na sociedade, como revela um representante dos pais “ Teve uma época por exemplo ninguém dizia que morava no Calabar [...] Teve uma época que as pessoas pra conseguir um emprego ou quando era abordado na rua não dizia que morava no bairro” (Entrevistado P 03, 09 dez. 2010).

Vale a pena destacar que, os projetos, as ações dos moradores, as conquistas, a biblioteca comunitária, a Escola Aberta, não ganham tanta notoriedade na mídia, como afirma um representante da comunidade “O destaque é pequenininho, mas valeu. Não é página policial. Mais uma vez, muito obrigado ao Jornal!”. A insatisfação do representante é compreensível, pois gera uma imagem preconcebida e generalizada sobre uma determinada situação, fato ou das pessoas que habitam naquele lugar.

Não queremos aqui amenizar os problemas sociais enfrentados pelo bairro, até porque não é nosso interesse, mas sim, fazer um contraponto da carga de significados e suas implicações na constituição do sujeito político, até porque defendemos que, as imagens construídas socialmente e culturalmente ganham maior ou menor proporção diante dos interesses comuns de uma determinada classe. Não podemos negar que a forte disputa pelo controle do tráfico de drogas da região imprime medo na população, principalmente com a interceptação policial, mas não devemos perder de vista que os elementos da violência urbana hoje são encontrados em qualquer bairro da cidade, pois não é o lugar que estamos, mas em qualquer lugar que estejamos.

O que nos cabe aqui é perceber que mesmo diante de tantos problemas uma comunidade pode mobilizar-se coletivamente com vistas a minimizar suas situações de confrontos sociais que implicam diretamente no processo educacional. E esse bairro, em especial, demonstrou e tem demonstrado outra via possível de transformação da realidade, sem negá-la.

Funcionários, pais, professores, da escola municipal em estudo reconhecem que a questão do tráfico de drogas interfere no funcionamento pedagógico, pois durante os tiroteios há alteração no comportamento dos alunos em sala de aula, que chegam agressivos e dispersos, além disso, muitas vezes as aulas precisam terminar mais cedo, pela insegurança gerada no local, como mostra o depoimento de um representante servidor da Escola Municipal.

Geralmente quando tem esse negócio de tiroteio sempre atinge a escola um pouco, porque ou alunos vem pra escola e ficam agressivos ou as mães vem tirar da escola antes do turno acabar, porque fica com medo de passar nos lugares, ai a escola sempre fica vazia, mas na escola eles nunca fizeram nada com a gente. (Entrevistado S 01, 19 out. 2010)

A gestora da Escola Municipal destaca ainda, como se dá o comprometimento pedagógico conforme seu depoimento

[...] se numa noite ou tarde houve morte ou problema, no outro dia a criança chegava lá de uma forma que não precisa perguntar a ninguém o que aconteceu, irritados, não prestavam atenção na aula só queriam falar sobre o assunto. Se teve tiroteio no Calabar a Escola sofreria conseqüências, isso ai é líquido e certo! (Entrevistado G 01, 19 nov. 2010)

Mesmo diante das questões de violência vivenciado pelo bairro e refletido negativamente nos processos pedagógicos, ainda encontramos movimentos da comunidade que repercutem na escola pesquisada como algo positivo resultado de uma parceria entre os dois contextos, como relata um representante docente

Tem a capoeira do Calabar, sempre que a gente solicita a presença dele ele vem aqui na escola. Durante um período tivemos o pessoal da capoeira do Calabar que deu aula aqui. É algo cultural que reflete na escola. Os alunos brincam de capoeira, mesmo sem saber [...] (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010)

Este último depoimento do docente reconhece a propagação da cultura local na escola, numa perspectiva de prática social-política. É interessante observar as iniciativas da comunidade para firmar parceria, pois se trata, a nosso ver, de uma consciência da dimensão política da educação a que segundo Dermeval Saviani (2007, p. 85) “envolve, por sua vez, apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos”. Essa compreensão favorece as práticas de democratização das relações sociais no âmbito escolar, pois se configura aí uma interdependência no desenvolvimento de práticas educativa e política.

4.3 ANTIGAS E NOVAS LUTAS: A ESSÊNCIA CONTINUA (?)

Observamos que a convivência no bairro de forma direta ou indireta ainda é marcada por um misto de sentimentos: de um lado ratifica os ganhos adquiridos pela lutas válidas em um processo democrático; por outro ainda guarda as marcas da violência urbana que atinge os bairros em maior ou menor proporção. No entanto, não podemos negar que nas relações sociais estabelecidas os laços de solidariedade, parentesco, amizades, afetos, desafetos, impotência, medo associa-se ao ritmo frenético do dia-a-dia, da busca pela sobrevivência na comunidade.

O cotidiano do bairro apresenta-se de forma dinâmica típico de bairro considerado populares. O sistema criado pelas mães para levar seus filhos à Escola Municipal selecionada são mães levando seus filhos e filhos de outras mães para a escola, chamada pela comunidade de “portador coletivo”. Funciona assim: cada semana uma mãe se compromete em “passar” nas outras casas para “pegar” as crianças e levá-las para a escola e depois, no mesmo movimento, devolvê-las em suas casas após o término das aulas, segundo elas esse trabalho, solidário, ajuda evitar gastos com transporte escolar e deixa os pais mais tranquilos.

Observamos nessa sistemática uma visão dilatada de ser pai com filho na escola, na verdade poderemos considerá-los como pais da escola, pois há um bem individual/coletivo nessa ação para garantir o direito à educação das crianças moradoras do bairro. Isso demonstra que o acesso e permanência à escola regular pode ser articulada a partir da ação coletiva com outros espaços de formação crítica,

como os projetos sócio-educativo; o trabalho de mediação de conflitos realizado pela associação de bairro; a parceria entre conselho tutelar¹⁰, a Escola Comunitária, e a Escola da rede municipal selecionada, para minimizar assim a evasão, repetência, violência doméstica.

Esses espaços de formação crítica e aprendizado político da comunidade oportunizam o sujeito reconstruir uma nova história sem perder suas matrizes, como revela um representante pai durante a entrevista

Meu filho que já participou do PETI, ele estudava tinha reforço escolar, fazia artesanato, futebol, promovido pela associação dos moradores do Calabar. Tem que está estudando pra participar. Era seleção, Eu gostei porque recebia uma bolsa auxílio e também tirava ela da rua [...] Do jeito que tá o Calabar acontecendo esse desfile lá, tira muitas crianças do tráfico, muitos meninos também participaram, tanto que terá outro desfile na praça do centenário em dezembro. Eles disseram que era pra representar o povo do Calabar porque o Calabar foi um bairro africano, foi um bairro de escravos, quem conta isso é D. Alaide [...] (Entrevistado P 03, 18 nov. 2010)

Com este depoimento percebemos que há um esforço no desenvolvimento de ações sócio-educativas que aglutinam os moradores dentro de um sentimento de resistir no bairro. As bandeiras levantadas pela comunidade hoje refletem a continuação de uma luta em defesa pela humanização da cidade que busca além da consecução de bens e serviços, mas garantias sociais. Ter seu filho participando de um programa de erradicação do trabalho infantil e ao mesmo tempo no ensino regular é caminhar rumo à conquista da cidadania social e política, pois é possível liberta-se das amarras e ranços de uma sociedade que exclui pelo bairro que mora, pela cor da pele, pela posição social, pela quantidade de bens aparentes.

É interessante analisar que, se antes a comunidade mobilizava-se para adquirir infra-estrutura do bairro com serviço de água, luz elétrica, saneamento básico, 30 anos depois as lutas ganham outro delineamento, reconhecendo novas

¹⁰ De acordo com a LEI Nº 8.069/ 1990, Art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar “é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.”

formas de opressão relacionadas à cidadania e aos direitos universais, pois são lutas contra a violência, combate ao tráfico de drogas, desemprego e fortalecimento da educação. São assuntos presentes na pauta de discussão das assembleias dentro da comunidade.

No entanto, alguns moradores criticam que atualmente a participação dos jovens nos encontros para discutir violência, educação, desemprego é aquém, principalmente quando comparados à movimentos do passado liderados pelos jovens moradores do bairro, como afirma o depoimento de um dos líderes da comunidade quando questionado sobre a mobilização da comunidade.

Hoje nas assembleias você não vê os jovens, só as pessoas mais antigas que já participavam antes e as que participam hoje nos Movimentos Sociais. Acho que é acomodação, a comunidade não precisa de tanta coisa, quando é uma questão assistencial, de moradia que está incomodando ali na frente, as pessoas até se preocupam em está participando. Por exemplo: a última passeata que fizemos foi sobre a morte de um rapaz que estava empinando pipa e foi morto pelo segurança, as pessoas de sentiram incomodados, porque ele era conhecido. Violência ninguém quer discutir na comunidade e nem educação. Nem emprego e renda, querem achar tudo pronto. As pessoas estão muito individualista, mas jovens tá preocupado em internet, trabalhar e não discutir de como conseguir isso, discutir com o governo as políticas públicas (Entrevistado L 02, 09 dez. 2010).

Esse depoimento nos chamou a atenção para alguns questionamentos: a comunidade do bairro Calabar encontrou outras formas de “participação”? Ou a identidade e o sentimento de pertença são hoje diferentes? Dito isso, tais provocações nos remetem a tecer algumas considerações sobre o ato de participar.

Quando o depoente enfatiza a ausência dos jovens nas causas políticas, mas igualmente reconhece seu interesse com a internet e o emprego percebe-se que se trata de um agir por outras causas, pois quando o entrevistado afirma que “a comunidade não precisa de tanta coisa”, isso talvez mostre que estamos diante de uma sociedade com outras demandas e formas de participação.

Neste caso, comparar contextos, antigos e novos, pode dificultar um olhar dilatado para outras possibilidades de atuação. A não-participação (PERUZZO, 2004) expressada pelo líder comunitário pode representar duas faces, ou os jovens são passivos, preferem manter uma postura de espectador e dominação ou na

verdade é uma forma de repúdio ao cerceamento do direito de ir e vir que os jovens enfrentam dentro do próprio bairro, como relatado por alguns entrevistados.

Outro fator relevante refere-se a identidade e o sentimento de pertença dentro de um determinado ambiente. Vivem ali pessoas de várias gerações, procedências, crenças e níveis de escolaridades diferentes e, não podemos negar que essa “mistura” ou diálogo entre culturas mobiliza diferentes processos culturais que são assimilados e ressignificados na produção cultural do próprio contexto (MOREIRA, 2007, p. 77), fortalecendo e demarcando as relações sociais e as especificidades de cada lugar.

Isso denota que, ao pertencer a uma determinada comunidade não significa que precisamos compartilhar dos mesmos credos e posturas, uma vez que, as construções identitárias se dão à medida que projetamos a nossa vida cultural e, nesta e através desta, enxergamos o mundo como ele se processa individualmente e coletivamente e, não como de fato é apresentado.

Nesta perspectiva, quando validamos a cultura local do bairro como representação de uma comunidade, não podemos esquecer a visão individual dentro do coletivo. Tal aspecto remete a compreensão dos múltiplos atravessamentos culturais vividos e apreendidos pelos sujeitos. Após décadas de existência e “resistência”, é inegável que a dinâmica relacional e estrutural do bairro tenha sido alterada a partir da inserção de novos atores sociais, compondo, assim outro cenário. Não melhor ou pior, mas diferente.

Na verdade, a identidade constituída a partir dessas redes de trocas simbólicas refere-se a uma natureza sócio-político-cultural que busca a unidade na diversidade, mesmo diante de interesses específicos e atuais de cada ator social envolvido. Se na década de 80 o bairro era reconhecido pela sua identidade de resistência (CASTELLS, 2000) e hoje, diante do depoimento do líder comunitário, é visto como identidade legitimadora, mais uma vez, desconsideramos a construção histórica do sujeito.

Se por um lado os moradores são vistos como “acomodados”, por outro, questionamos sobre a representação da “passeata” para aquelas pessoas? Vimos naquele momento, relatado pelo entrevistado, uma mobilização e interesse da comunidade na garantia dos direitos humanos. Não podemos perder de vista que tal ação política desperta o sentimento de pertencer a uma unidade e que a luta é em

prol da justiça, paz, repúdio ao preconceito étnico-racial, bandeiras dos novos movimentos sociais (GOHN, 2009).

Consideramos, assim, que existe uma transformação local que fortalece processos sócio-educativo, como afirma um dos líderes da comunidade “já que a gente não pode desarmar quem está armado então agente não vai deixar que a criança se arme, através de que? Do conhecimento, através da cultura” (Entrevistado L 01, 27 set. 2010). Este depoimento reforça que, de fato, novas formas de participação e construções identitárias emergem neste contexto e o desafio é utilizar esse aprendizado para orientar as ações e comportamentos dos no gerenciamento da Escola Municipal que atende os moradores do Calabar, via CE.

Nesta perspectiva a intervenção de diversos sujeitos apóia para que todos tenham parte na produção, na gestão e no uso dos bens de uma sociedade historicamente determinada (BORDENAVE, 2007). Com isso, compreendemos que uma educação escolar pautada nesta concepção, traduz a necessidade local: de um lado o fortalecimento da identidade, do outro, a formação crítica com vistas à atuação política na própria comunidade.

Nesta parte do trabalho discorreremos sobre o bairro Calabar e os elementos que o compõem para compreender como o aprendizado adquirido a partir das ações coletivas orienta os comportamentos dos sujeitos no fortalecimento dos processos democráticos. Essa construção nos situou dentro de um contexto teórico e prático sobre as práticas participativas na gestão da coisa pública, compreendendo a participação como parte integrante desse tecido social.

Na parte seguinte, discutiremos a instituição de práticas participativas que visam o envolvimento da comunidade local no gerenciamento das ações sócio-educativas, mediante participação no Conselho Escolar.

5 ENTRE O LEGAL E O LEGÍTIMO

“O conselho escolar é um órgão que delibera em prol da Escola, não é contra a Escola, contra as pessoas da Escola e sim em prol de um ensino de qualidade, de uma Escola de qualidade”.
(Gestora da escola e coordenadora do conselho escolar)

O depoimento do membro nato enriquece a concepção do Conselho Escolar como um instrumento de democratização das relações na escola e suporte na gestão democrática, pois se trata de um grupo com saberes e culturas diferentes que visa atender os objetivos compartilhados pela comunidade e escola.

Nas discussões anteriores vimos que trazer a comunidade para decidir os rumos da escola, implica em reconhecer e valorizar os saberes e a cultura local no fortalecimento dos espaços decisórios, bem como a constituição identitária do bairro Calabar a partir da ação política da comunidade, destacando suas lutas e conquistas pela aquisição de bens e direitos sociais.

O objetivo dessa parte do trabalho é analisar o Conselho Escolar como espaço legítimo de decisões a partir do perfil da Escola Municipal e o funcionamento do seu Conselho Escolar, *lócus* de nossa pesquisa, para compreender as relações antagônicas e conflituosas que perpassam e constitui nesse espaço decisório.

Para situar este órgão de descentralização na escola, discutiremos a democratização escolar a partir da década de 80, século XX, período de reabertura política no país com a instituição de mecanismos que favorecem a participação da sociedade nas decisões da esfera pública. Essa construção nos permite ainda identificar suas implicações sócio-educativa-culturais, bem como o compromisso individual e coletivo no desenvolvimento político dos atores envolvidos.

5.1 LEGITIMIDADE DOS CONSELHOS ESCOLARES

Os processos de organização sistemática dos movimentos populares no Brasil permitiram uma mobilização de setores populares representativos dos diversos segmentos sociais, os quais influenciaram significativamente na elaboração da Constituição Federal de 1988, a qual incorpora bases jurídicas que garantem a participação dos cidadãos não só na formulação das políticas, mas, também, na gestão dos encaminhamentos públicos, por meio dos Conselhos. Nesse período,

temas como democracia, participação, cidadania, eram incluídos nas pautas das diversas discussões de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, habitação e assistência social, a partir da pressão exercida pelas associações de bairros, movimentos comunitários urbanos, movimentos estudantis, partidários, sindicatos, dentre outros.

Além disso, muitos textos legais, posteriores à Constituição Federal e nela inspirados, trazem essa marca, a exemplo no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069/90). Tal questão também pode ser percebida no Sistema Único de Saúde (SUS) e na Seguridade Social, de modo a garantir a igualdade na assistência e a universalidade na prestação dos serviços.

Nos anos 90, registra-se a participação da sociedade brasileira em uma série de órgãos colegiados criados por exigência constitucional para contribuírem com a administração pública. Vários conselhos foram criados ligados à saúde, educação, desenvolvimento urbano, cultura, meio ambiente, dentre outros, muito embora, hoje há quem pergunte “Para que serve os Conselhos?” entendendo que muitos deles ainda não foram verdadeiramente institucionalizados ou se existem são “manipulados pelo poder político” (MUNIZ, 2003).

No contexto dessa discussão, a escola não está alheia a essas mudanças. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, art. 14, incisos I e II, é reconhecida a participação da comunidade local na tomada de decisões das unidades de ensino, em especial, público, via órgão colegiado. Trata-se de uma entidade representativa das comunidades escolar e local com função consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas ações gerais que envolvem a unidade escolar a qual seus membros são eleitos pelos seus pares. Tendo em vista que é um órgão que oportuniza uma gestão coletiva, em que todos, escola-comunidade local, participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares

Ainda no âmbito da lei, os Conselhos Escolares são concebidos como espaço que valoriza e respeita as vozes dos segmentos representados e, diante disso seus anseios e demandas são considerados legítimos. Para reforçar essa concepção, em 2004 o Ministério da Educação divulgou um material instrucional composto de seis cadernos que fomentam o debate entre os conselheiros sobre a importância desse órgão como mecanismo de distribuição de poder no interior da escola a partir da participação efetiva dos sujeitos, como destaca o material

[...] a efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia constitui um aprendizado político – pedagógico cotidiano que requer a implementação de novas formas de organização e participação interna e externamente à escola. Ou seja, a construção de uma educação emancipatória e, portanto, democrática se constrói por meio da garantia de novas formas de organização e gestão, pela implementação de mecanismos de distribuição do poder, que só é possível a partir da participação ativa os cidadãos na vida pública, articulada à necessidade de formação para a cidadania (BRASIL. MEC, 2004, p. 29-30).

Vale a pena destacar que o material instrucional reconhece a participação dos sujeitos como garantia de democratização das relações no interior da escola, no entanto chamamos a atenção para o fato de que os princípios de uma gestão democrática, por si só não eliminam, necessariamente, as tensões entre as comunidades local e escolar, pois a convivência entre ambas não é tarefa fácil; pelo contrário, acabam gerando, em algumas situações, verdadeiros entraves, principalmente na sustentação de espaços decisórios na escola.

Muito se tem discutido sobre a legitimidade dos conselhos escolares, principalmente no que se refere à participação da família no gerenciamento da escola. São debates, palestras, produções acadêmicas e materiais instrucionais, verdadeiras cartilhas para seu fortalecimento. Mas, de fato, o que significa um espaço legítimo de decisões? Como legitimar o dissenso no consenso dentro desse órgão?

Dissemos isso porque é intrínseco ao processo democrático, o pluralismo de idéias, o multicultural e o antagonismo, a integração social entre as comunidades local e escolar só é possível quando os indivíduos consensualizam com vista ao bem-estar da coletividade. A nosso ver, é o que acontece nos órgãos colegiados, os segmentos ali representados levam consigo um repertório de saberes e culturas pluralistas e, nem sempre essa diferença vira divergência, mas numa organização social rumo ao fortalecimento da democracia. Nesse sentido, muitas vezes a maioria precisa conviver com a idéia de uma minoria, ou vice versa, mas o que importa é a validade das decisões colegiadas, a esse respeito, um representante docente destaca que

Como toda reunião, principalmente a de CE pra tomar decisões havia discussões e havia discordâncias, mas no final a gente chegava a um denominador comum, e as coisas eram aceitas, lógico que algumas pessoas não ficavam satisfeitas [...] Sempre tomei posições levasse em

conta o bem estar a permanência e o melhor da aprendizagem dessa criança. A responsabilidade é da maioria, eu não posso mudar isso, porque o CE tem que respeitar as decisões que são tomadas, então se a maioria decidiu por alguma coisa que eu não acreditava eu tinha que respeitar isso: é democrático (Entrevistado D 02, 28 out. 2010).

Este professor reconhece o CE como espaço do dissenso no consenso e demonstra uma conscientização no que se refere à divisão de responsabilidades paritárias na co-gestão. Essa visão além de primar decisões que atendam o bem-estar coletivo traz um direcionamento de ordem pedagógico-administrativa, pois incentiva a comunidade da escola e local a planejar suas ações pedagógicas e administrativas de forma colegiada, validando, assim, os processos democráticos.

O emprego dos termos legal e legítimo é corriqueiro nos discursos jurídicos, discute-se muito sobre a validade e o consenso das práticas legais. Sobre essa questão Norberto Bobbio faz uma distinção entre os termos enfatizando que

Na linguagem política, entende-se por legalidade um atributo e um requisito do poder, daí dizer-se que um poder é legal ou age legalmente ou tem o timbre da legalidade quando é exercido no âmbito ou de conformidade com leis estabelecidas ou pelo menos aceitas. Embora nem sempre se faça distinção, no uso comum e muitas vezes até no uso técnico, entre legalidade e legitimidade, costuma-se falar em legalidade quando se trata do exercício do poder e em legitimidade quando se trata de sua qualidade legal: o poder legítimo é um poder cuja titulação se encontra alicerçada juridicamente; o poder legal é um poder que está sendo exercido de conformidade com as leis. O contrário de um poder legítimo é um poder de fato; o contrário de um poder legal é um poder arbitrário" (BOBBIO, 2002, p. 674).

Observando a distinção do autor percebemos que há uma vinculação entre o que é legal e o que é legítimo. No nosso entendimento, o primeiro refere-se ao processo normativo de uma sociedade, o que determina a lei, o segundo diz respeito a tudo aquilo que está em conformidade com a lei, assim o legítimo representa a consenso social de acordo com as normas e os valores comuns legalmente exercidos. Nessa perspectiva, para garantir um processo democrático com representatividade legítima, não basta que um grande número de cidadãos participe, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas, pois quem vai eleger ou decidir precisa dispor de alternativas reais e válidas (BOBBIO, 2002) para haver uma identificação da comunidade com a dimensão política na aceitação da autoridade vigente.

Queremos também chamar atenção quando o autor enfatiza que o “poder é legal” mediante “conformidade com leis estabelecidas”, isso nos remete a pensar que não há precedentes para a flexibilidade de uma lei. Tendo em vista o caráter paritário e deliberativo dos órgãos colegiados, a nosso ver, a composição legal dos segmentos não indica, necessariamente, qualidade nas participações, uma vez que, o contexto das escolhas podem não ser válidos o suficiente para garantir a inserção de um sujeito político, é o que aponta um segmento professor quando perguntado sobre a participação dos alunos

[...] Ele ia não porque era uma criança forte, um líder nato, ele não se dispunha ir e sim a escola que dizia venha porque você já tem idade, não era a praia dele está ali...era um escolha muito complicada ...nós não tínhamos muitos alunos, às vezes dois ou três e era exatamente esses que se colocava, porque não tínhamos opção e eram alunos que não eram fortes na liderança, não eram politizados e críticos, se eles não conseguiam se manifestar em sala de aula imagine numa CE (Entrevistado D 04, 17 nov. 2010)

O depoimento nos permite refletir sobre quais condições os indivíduos podem representar outros indivíduos de forma legítima, daí voltamos à questão da flexibilidade da lei. Nesse contexto, garantir o cumprimento do “poder legal” em “conformidade da lei estabelecida” significa comprometer a dinâmica funcional e relacional, pois a ausência ou dificuldade de alternativas para as escolhas dos representantes pode, em certa medida, fragilizar o processo de uma “democracia representativa” e assim se constituir como ameaça ao processo democrático. Essa situação nos coloca diante de uma problemática no que se refere ao assento desse segmento num órgão deliberativo e representativo, uma vez que, a idade atende as conformidades legais, mas não há uma identificação do indivíduo com a comunidade política.

5.2 LEGISLAÇÃO E COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS ESCOLARES

O CE é um órgão composto por uma equipe de representantes dos professores, pais dos alunos, alunos, servidores e o diretor, cada segmento com seu suplente. Seus representantes possuem atribuições legais para desempenhar as

funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora que envolve ações gerais da unidade escolar.

Para explicitar as relações que se dão no interior da Unidade Escolar é necessário esclarecer o funcionamento do CE de acordo com a legislação específica, mas principalmente entender que no âmbito escolar essas determinações podem conduzir o espaço de descentralização de forma mais ou menos efetiva, pois depende das condições para sua realização.

A “efervescência” política e administrativa nos anos 90 registra-se a participação da sociedade brasileira em uma série de órgãos colegiados como meio de interlocução entre sociedade com o poder público, assim, vários conselhos foram criados com a representação legitimada pelos eleitos para deliberar de acordo com os interesses da coletividade.

Dessa forma, a criação de Conselhos Escolares (CE) insere-se nesse processo, pois a legislação define a necessidade de sua criação para gerir os recursos financeiros transferidos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, e assim se constituir uma possibilidade de formação para a cidadania, contribuindo nas ações colaborativas e educacionais, ampliando a participação da sociedade nos espaços decisórios. Porém, a possibilidade de uma gestão democrática na escola exige uma direção colegiada, em que as responsabilidades são compartilhadas e todos (alunos, servidores, pais, funcionários, comunidade local) são co-responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar. Pressupõe então, que uma gestão colegiada via CE além de promover uma articulação entre as comunidades, fortalece a administração escolar e permite uma possível descentralização nas decisões.

Nos estados brasileiros esse órgão foi denominado de diferentes modos, Colegiado Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Escola entre outros, pois a Art.14 e 15 da LDBEN já sinaliza a variedade de nomenclaturas, a idéia de participação e os “graus progressivos de autonomia”, assegurando os princípios da gestão democrática

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas 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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996)

Em consonância com esses princípios, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, expressa a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais com participação da comunidade e entre suas metas está a criação de Conselhos Escolares nas escolas de Educação Básica como:

- a) Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.
- b) Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.
- c) Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão (BRASIL, 2001)

A Portaria Ministerial n. 2.896/2004, instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Este programa tem como objetivo garantir o sistema de colaboração entre os sistemas federal, estadual e municipal de ensino e implementação dos Conselhos Escolares nas escolas da rede pública. Constituem-se assim objetivos do Programa:

- I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II – apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;
- III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares;
- IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;
- V – estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2004)

Mais recentemente, o Decreto 6094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – reafirma em suas metas a mesma tendência

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar.

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007)

A Constituição do Estado da Bahia, de 1989, Art.249, assegura a gestão democrática através dos Colegiados Escolares. O CE interage junto a Caixa Escolar de acordo com o Decreto de n. 6.437/97-entidade representativa da comunidade escolar que tem como função receber e administrar os recursos repassados diretamente para a escola.

Art. 249 - A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

§ 1º- A gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos:

I - Conselho Estadual de Educação;

II - Colegiados Escolares (BAHIA, 1997).

Na rede pública municipal de ensino de Salvador, o Conselho Escolar está amparado na Lei Municipal 4.940/94 no seu art.3, na Lei Orgânica do Município de Salvador (Art.186 ver anexo) e o Decreto Municipal de n. 10.895/94 que lhes confere natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora e sua composição e as competências dentre elas destacam-se¹¹:

- estabelecer normas para estruturação e funcionamento do Conselho;

¹¹ Dados retirados do Regimento do Conselho Escolar da Escola Municipal selecionada para estudo do CE.

- primar pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como as legislações estadual e municipal no que concerne à educação;
- divulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- assessorar a direção da escola nas questões administrativas e pedagógicas;
- aprovar a prestação de contas dos recursos financeiros aplicados;
- integrar todos os segmentos da unidade na discussão pedagógica e metodológica;
- solucionar os problemas de natureza pedagógica e administrativa
- apreciar e deliberar sobre regimento interno do Conselho, programas especiais, canais de participação dos diversos setores organizados da comunidade, entre outras

Apresentamos a legalidade dos órgãos colegiados na esfera estadual e municipal para reforçar a idéia de que tanto o Conselho Escolar (Município de Salvador) como o Colegiado Escolar (Estado da Bahia) possuem natureza deliberativa no gerenciamento das ações administrativas, pedagógicas e financeiras. O que diferencia, muitas vezes, é o fato de que algumas escolas não têm funcionários, alunos, professores, pais e/ou responsável suficiente para constituir uma unidade executora e um órgão deliberativo para decidir questões administrativas e pedagógicas. Assim, a solução, validada pelos sistemas de ensino, é criar um órgão que assuma as três naturezas, deliberativo, fiscalizador e consultivo.

Desse modo, o Conselho ou Colegiado Escolar tem funções de natureza deliberativa e consultiva. Mônica Abranches (2003) faz uma distinção entre a natureza deliberativa e consultiva. A de caráter consultiva se refere à emissão de pareceres sobre situações e problemas envolvidos com questões pedagógicas, financeiras, administrativas e programas de ações na escola. Enquanto a deliberativa estabelecem diretrizes e ações gerais que serão desenvolvidos no âmbito da escola. Esses Conselhos têm ainda a função fiscalizadora, atribuição de fiscalizar se as determinações legais contidas no Regimento Escolar e as orientações pedagógicas, administrativas e financeiras advindas de instâncias superiores (Ministério da Educação e Secretaria Estadual ou Municipal) estão sendo cumpridas pela comunidade escolar.

Propositamente fizemos essa exposição da constituição, competência e natureza dos órgãos colegiados para explicitar as garantias legais que asseguram os princípios de uma gestão democrática e participativa. É interessante observar que dispomos de vários documentos institucionais como a LDBEN, Plano Nacional de

Educação, Programa de Fortalecimento dos Conselhos, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mas todos versam, em sua essência, sobre as mesmas preocupações, principalmente em implantar uma cultura do coletivo.

Diante da garantia legal em articular comunidade e escola a questão da cultura local nos chama a atenção nos textos. Como vimos nas discussões anteriores e reconhecemos que aproximação entre as comunidades implica no encontro de saberes e culturas de um povo, região ou bairro, bem como os símbolos constituídos podem favorecer ou impedir o avanço de práticas participativas.

O que queremos destacar é a ausência desse elemento cultural nos itens dos documentos, com exceção do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos que discute em um caderno temático (Caderno 3), a valorização da cultura local na escola através das práticas curriculares e na elaboração do Projeto Político Pedagógico, no entanto, a questão relacional, ou melhor, como os atores sociais reconhecem a escola e se reconhecem constituído daquele lugar.

Ainda analisando os documentos legais, é inegável que as competências fomentam diretrizes e linhas gerais da escola e, também envolve os sujeitos na emissão de pareceres ou soluções sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar. Como destaca um dos representantes dos pais sobre a importância em participar como membro no CE.

Sempre gostei de participar do CE. A gente fica por dentro dos assuntos o que está acontecendo. Às vezes eu falava que a escola não tem isso não tem aquilo, não tinha o brinquedo pra meu filho brincar, a gente não entendia [...] mas quando a gente entra no CE, a gente entende que se tirar o dinheiro para comprar o brinquedo vai faltar papel, lápis, a gente sabe o que compra o que não compra, quanto gasta. E participando do CE a gente entende [...] Por exemplo: tinha uma professora que a gente achava muito durona, depois que a agente entrou no CE a gente viu que ela estava no seu limite. No CE a gente entende o funcionamento da Escola. Antes a gente pensava que elas não comprava porque não queria, mas depois a gente entendeu que não era assim. O CE serviu pra mostrar isso (Entrevistado P 01, 07 dez. 2010).

Depreendemos desse posicionamento, que são preocupações válidas, pois representam o desejo de implantar canais institucionais de participação dos diferentes segmentos que integram a sociedade que na sua diversidade tem prioridades e demandas em comum.

No entanto, mais uma vez retomamos sobre a legitimidade desses processos diante das fragilidades encontradas na constituição desse espaço, se por um lado decidir sobre as ações gerais da escola são práticas participativas que oportunizam a mudança social, mas vimos anteriormente que ocupar um assento pode até representar o poder da lei, mas não promove a co-responsabilidade entre os pares, até porque representar significa orientar sua ação para o interesse dos representados.

Diferentes estudos, resultados de pesquisas, apresentados sob a forma de dissertações, teses e livros, têm assinalado que “a ação dos conselhos escolares têm-se configurado mais como formal e burocrática” Flávia Werle (1999, p.133), ficando somente na resolução de questões administrativas desperdiçando seu potencial de atuação.

Ainda nessa direção Cleuza Taborda (2009), registra que nos CE a “ênfase maior dada às ações dos conselhos escolares volta-se para a fiscalização na aplicação dos recursos descentralizados, visando maior transparência na aplicação financeira” (p.12). Isso pode significar o desconhecimento das atribuições e do significado político do CE por aqueles que integram esse órgão.

Enfatizar o serviço burocrático nos Conselhos é uma visão revelada também nos estudos desenvolvidos pelos autores como Alfredo Gomes (2009), Mônica Abranches (2003), Liliene Luz (2000), pois seus estudos registram que a análise das prestações de contas aparece em todas as reuniões, as planilhas de gastos já vêm pré-definidas pela direção, cabendo aos demais representantes sua aprovação, passando o controle das finanças da escola a ser ponto central da ação e planejamento dos CE.

Embora os estudos assinalem o caráter burocrático dos Conselhos Escolares, esses autores reconhecem que a instituição do CE pode representar um espaço capaz de promover na escola, a participação direta das comunidades na definição das grandes linhas da política educativa da escola.

Após analisarmos a legislação vigente que garante os princípios democráticos e o que apontam os estudos sobre CE, é preciso ressaltar que bairro, escola e o órgão colegiado, são cenários que apresentam peculiaridades específicas de cada espaço, mas mantêm (ou tentam manter) a interlocução nas ações coletivas, principalmente no que diz respeito às formas de organização, atuação e concepções no gerenciamento do espaço público na escola a partir da cultura local.

5.3 A ESCOLA MUNICIPAL E O CONSELHO ESCOLAR

A construção/constituição da Escola Municipal, principal *lócus* da nossa pesquisa, chama atenção por causa de algumas peculiaridades. Curiosamente a mesma não surge como fruto direto dos movimentos populares da região e sim como uma obra benemérita. A análise documental da instituição (escrituras, o Diário Oficial do Município e o Termo do Convênio) nos permitiu (re) construir a sua trajetória histórica. A mesma foi erigida em terreno doado pelo então Governador do Estado da Bahia na década de 70, à Casa da Amizade de Senhoras dos Rotarianos¹².

A Escola começou com apenas duas salas de aula, uma cantina e a área coberta construídas com verba do Ministério da Educação e licitação do governo estadual. Do período da doação, até o momento da pesquisa esta sofreu duas ampliações para atender seu público. A primeira ampliação aconteceu em 1985 fruto de um convenio entre Prefeitura Municipal de Salvador-atraves da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT) e as Senhoras Rotarianas ampliando-a para quatro salas de aula. A segunda ocorreu em 1987 com recurso financeiro do Estado da Bahia. Assim, a Escola ganhou mais três salas de aula e a sala da secretaria. Dois anos depois construíram também mais uma sala para ministrar aulas de datilografia para a comunidade e posteriormente o espaço foi transformado, a pedido da gestora da Escola, em uma sala de leitura com livros de literatura para empréstimos aos alunos. Em 1997 as Senhoras Rotarianos e SECULT firmam convênio onde ambas se tornaram mantenedoras da Instituição de Ensino, resguardando uma educação laica, pública e gratuita a toda a comunidade local.

É importante destacar que nesta parceria, as Senhoras fornecem a parte física e estrutural da Escola e a Secretaria garante a equipe docente e funcionários, assumindo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Para validar a

¹² A associação de Senhoras Rotarianas, ou Casa da Amizade é uma entidade civil considerada de utilidade pública pela lei 5.575/69 de 17 de dezembro de 1969. Ocupa-se de promoções sociais e filantrópicas, e colabora voluntariamente com as realizações comunitárias empreendidas pelo respectivo Rotary Club. Disponível em :<<http://www.rotary4770.org.br/?noticia/casa>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

parceria a cada dois anos Escola Municipal e Senhoras dos Rotarianos renovam o acordo do Convênio, no qual, a continuidade dar-se-a mediante avaliação das partes.

Analisar a relação entre uma associação benemérita sem fins lucrativos e um órgão público na construção de uma unidade de ensino, bem como as implicações desse encontro, não se configura objetivo desse trabalho, mas durante o desenvolvimento da pesquisa na Escola percebemos que essa união imprimiu na comunidade escolar alguns de seus princípios como solidariedade, paz, companheirismo os quais implicam diretamente na vida escolar. Chamamos a atenção para o fato de que as Senhoras dos Rotarianos não se envolvem com as questões pedagógicas, mas contribuem financeiramente para a realização dos momentos festivos, construção de quadra de futebol e disponibilização do espaço de eventos da associação para a realização de formaturas, culminância de projetos, apresentação de coral.

5.3.1 Estrutura física e de pessoal

Atualmente a Escola é de porte médio que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental dos 09 anos de acordo com a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, séries iniciais, num total de 11 turmas assim distribuídas: uma do Grupo 4 (alunos com 04 anos de idade) e duas turmas de Grupo 5 (alunos com 05 anos de idade) , uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano, duas turmas de 3º ano, uma turma de 4º ano e duas turmas de 5º ano, com funcionamento do turno diurno¹³. A unidade escolar funciona das 07:40 às 11:40; 13:30 às 16:30, sendo que nestes dois períodos os intervalos para a merenda são alternados entre as séries, saindo primeiro a Educação Infantil, e por fim, as demais séries.

Observamos pela distribuição das turmas que a Escola não consegue preencher a quantidade de vagas disponíveis para a unidade de ensino. Por exemplo, só possui uma turma do Grupo 4, uma do 1º ano e outra do 4º ano, entretanto, possui uma infra-estrutura física, pedagógica e administrativa para as turmas que falta. E isso acaba ocasionando a devolução de professores por falta de

¹³ Dados referentes ao ano letivo de 2010 fornecidos pela Secretariada Escola Municipal selecionada.

turma, bem como, a junção de turmas devido à quantidade inferior regulamentada de alunos, essa situação gera prejuízos sociais incalculáveis, uma vez que, debilita o direito constitucional do indivíduo de ter direito a educação e o dever do Estado e família de oferecê-la.

A cada ano a Unidade de Ensino luta para manter as turmas funcionando, pois, há um trabalho de divulgação das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, utilizando-se de panfletos e da rádio comunitária do bairro Calabar, mas, infelizmente, alguns fatores contribuem para o seu esvaziamento. Muitos pais de alunos e/ou responsáveis preferem pagar pequenas mensalidades nas escolas de bairro, muitas vezes sem autorização para funcionar, do que acreditar na educação pública. Outro fator refere-se à questão da violência vivenciada no bairro. Alguns depoimentos mostraram que existe uma demarcação territorial, resultado da disputa do tráfico de drogas, entre uma região chamada Bomba e outra Camarão, impedindo que moradores de um determinado trecho freqüentem espaços reservados à outros grupos, como descreve um representante dos pais no momento da entrevista

[...] os meninos do Camarão não pode estudar na Escola Aberta que é parte da Bomba que são uma facção rival. Quem é do Camarão não pode transitar no Bomba e quem nora no Bomba não pode freqüentar o camarão. São facções rivais. (Entrevistado P 03, 18 nov. 2010)

Ainda sobre a estrutura física a unidade escolar conta com uma ampla área coberta onde funciona o refeitório e a acolhida nos turnos matutino e vespertino; e duas amplas áreas externas: uma frontal com jardim e estacionamento para a comunidade escolar e outra atrás com uma quadra de futebol construída pelas Senhoras dos Rotarianos.

Na Escola Municipal há seis salas de aula, um laboratório de informática com quatro computadores, um reservatório de água potável, instalações elétricas, três bebedouros conjugados, televisor, Digital Video Disc (DVD), aparelho de som, rádio (considerados satisfatórios), uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca ou sala de leitura, área para horta, sala de secretaria com três computadores ligados a uma impressora, uma máquina copidora, banheiros, antena parabólica, um mimeógrafo, possui também, um amplo espaço para atividades recreativas, que é mantido decorado e limpo, inclusive as crianças colaboram para que o ambiente escolar sempre permaneça conservado; além de

livros, revistas pedagógicas, mapas, globo terrestre, jogos educativos para trabalhar o raciocínio lógico.

Até o período que foi realizada a pesquisa, o corpo docente era formado por onze professoras, todas concursadas e atuantes em sala de aula. Sendo que nove licenciadas em Pedagogia, uma graduada em Educação Física e outra graduada em Educação Artística. A equipe gestora era composta por uma diretora e uma vice e mais dois coordenadores pedagógicos, que se dividiam entre os turnos matutino e vespertino. Mantinha também um quadro com três servidores concursados, sendo uma secretária, uma auxiliar de secretária e uma merendeira, além de quatro funcionários terceirizados para a limpeza e vigilância do patrimônio público.

O ingresso do corpo docente à Escola via concurso público, a nosso ver isso garante a continuidade do trabalho pedagógico, principalmente quando se trata da elaboração e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Projeto Político Pedagógico, como percebe um dos representantes docente quando perguntado sobre os documentos legais que norteiam a Escola.

Quando pegamos o PDE e início de CE, a escola tinha uma grande rotatividade de professores substitutos [...] precisamos pegar o que estava faltando pra colocar pra funcionar. Após o concurso deu uma estabilidade maior na escola. Depois desse tempo é como se estivesse arrumado a casa (Entrevistado D 04, 17 nov. 2010)

A percepção do representante dos docentes é válida, pois a LDBEN 9394/1996 nos reforça a idéia que está é uma construção coletiva a qual deverá envolver professores, supervisores, orientadores e comunidade local. Dessa forma, a permanência e o comprometimento dos profissionais envolvidos nessa tarefa organiza a instituição e orienta o trabalho educativo.

5.3.2 Clima organizacional e dimensão pedagógica

No que se refere ao clima organizacional da unidade escolar percebemos que se trata de um ambiente participativo, principalmente na elaboração e execução dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes. Existe um sentido de solidariedade, partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum e espírito de equipe. Os membros da escola interagem, não somente em papéis ocupacionais,

mas também como indivíduos que procuram atender as demandas educacionais do seu público.

Essas considerações visam demonstrar que as estruturas organizacionais, as regras, as políticas, os objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados têm dentro da organização uma função interpretativa. Eles são pontos de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham.

Em relação a dimensão pedagógica, não foi possível ter acesso ao PPP da Escola, (em fase de atualização), mas a Instituição optou em trabalhar com Projetos Educacionais, pois acredita que os professores se tornam mais participativos diante da nova forma de organizar e realizar as atividades profissionais. Os Projetos tentam fomentar atividades voltadas para o fortalecimento identitário da cultura local, a preservação do meio ambiente, o hábito pela leitura e o despertar para as várias linguagens das artes. Essa valorização cultural nas ações pedagógicas é reconhecida por um dos líderes comunitários quando perguntado sobre a relação da comunidade com a escola.

A escola respeita essa cultura, então só pelo fato de ter aparecido aqui com seus alunos, os alunos já são da casa, da comunidade, por exemplo: tem a biblioteca Monteiro Lobato vamos fazer um passeio pra lá? e a nossa biblioteca? Então acho que respeita porque vem aqui pra comunidade. Muitos alunos nem sabiam que aqui tinha essa biblioteca comunitária passou a saber que existe a biblioteca por causa da Escola. Então isso é respeitar e valorizar também a comunidade (Entrevistado L 01, 27 set. 2010).

O depoimento revela que há um esforço da escola em desenvolver práticas pedagógicas reais e significativas na qual o próprio sujeito está ligado diretamente aos contextos de aprendizagens, são ações que rompem com um modelo tradicional de transmissão de informações e vislumbram com a possibilidade de criar situações de aprendizagem, cujo foco é as relações estabelecidas entre professor, aluno, comunidade e currículo. Se por um lado a comunidade reconheça sua valorização dentro da instituição escolar, por outro, ainda há docentes que identificam a riqueza da cultura local, mas acreditam que a escola, e ele próprio, poderiam explorar mais os saberes dessa comunidade.

A partir do momento que a Escola se conscientiza de que essas lutas são relacionadas a uma comunidade que a escola usa isso como meio de reflexão, de debate com os próprios alunos, para que eles entendam primeiro o lugar da comunidade [...] Agora não sei se a Escola usa isso realmente como deveria ou se a gente olha apenas o lado negativo. Eu mesmo, enquanto professora na época, não fazia, eu só fazia no momento que aparecia um evento de violência, eu conversava com meus alunos em sala sobre isso, mas a Escola como um todo, promover esse intercambio entre escola e comunidade, no meu tempo acho que a gente não fazia muito, havia até desejo, mas a gente fazia muito pouco. (Entrevistado D 02, 28 out. 2010).

O posicionamento do segmento demonstra as lacunas deixadas no trabalho didático-pedagógico diante de um público com histórico de aprendizados na ação política, talvez pudéssemos associar isso às posturas individualizadas nos trabalhos desenvolvidos por alguns professores, pois embora a unidade desenvolva um clima organizacional participativo e acredite num trabalho coletivo pautado em Projetos, ainda encontramos no depoimento de um representante docente a defesa e a crença em um ensino pautado nas bases na Pedagogia Tradicional “Sou uma professora, exigente, justa, trabalho ainda por opção mais em cima do modelo tradicional, não que tenha alguma oposição ao construtivismo, mas me considero uma profissional comprometida com educação” (Entrevistado D 01, 28 set. 2010).

Observamos na fala do docente que sua linha pedagógica difere em alguns aspectos da concepção propagada pela Escola e a nosso ver reconhecer uma postura tradicionalista implica colocar o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem (magistrocentrismo), impedindo assim, a possibilidade de fomentar práticas pedagógicas mais significativas perante a dinâmica das relações sócio-política entre contextos divergentes, mas complementares.

Ainda que o foco do nosso trabalho não seja discutir as correntes pedagógicas que influenciaram e influenciam as práticas docentes sentimos a necessidade de nos posicionar frente a essa questão. Advogamos que não existe uma prática docente orientada apenas por uma concepção da realidade. Até porque a educação, como fenômeno social, constitui-se em um movimento dinâmico e dialético, por um lado compõem esta realidade é ao mesmo tempo distinta e justaposta a esta.

Como posicionar-se diante de tantas visões de mundo, de ensino, de homem, de conhecimento com uma postura cristalizada, purista? Somos a confluência e a negação de todos os saberes experienciais como discentes e docentes.

5.3.3 O funcionamento do Conselho Escolar da Escola

O Conselho Escolar da Escola Municipal, em estudo, foi instituído em 1998¹⁴ garantindo as prerrogativas legais, discutidas anteriormente, para a sua criação, sua primeira reunião para posse dos conselheiros aconteceu nas instalações da Escola e contou com a presença de todos os segmentos representados e seus suplentes, num total de 20 pessoas. Em relação ao Estatuto interno, apresenta as diretrizes de seu funcionamento, composição do órgão, competências e natureza. Teve sua última eleição em 23/09/2010 para a constituição dos novos representantes dos pais, funcionários e professores e seus suplentes composto por 13 conselheiros; 02 professores, 02 funcionários (servidor), 04 pais, o membro nato (diretor) e cada segmento com seu suplente.

Durante o período da pesquisa, as reuniões eram bimestrais e quando acontecia um evento que necessitava da decisão do CE, a convocação era de caráter extraordinário. Eram encontros, segundo a análise das atas, para decidir sobre o deslocamento de professores, gestão de recursos, prestação de contas, questões pedagógicas.

A divulgação da pauta¹⁵ algumas vezes era feita via telefone, com assuntos que poderiam ser expostos; via mural da Escola com 48h de antecedência ou a depender da urgência, era lida no momento da reunião, segundo os entrevistados ler a pauta no início da reunião nunca causou quaisquer problemas na dinâmica do funcionamento do CE, como revelam os depoimentos: quando agente chega na reunião é que agente sabe o que será discutido [...] pra mim o importante era saber que ia ter a reunião (Entrevistado P 04, 28 out. 2010), outro conselheiro diz que: Ficava sabendo na hora,(os assuntos), achava bom, estava reunidos para resolver os problemas da Escola (Entrevistado P 03, 18 de out. 2010).

A ausência de representantes dos alunos na composição é justificada devido a uma particularidade da Escola pesquisada. Com já foi explicitado acima, ela

¹⁴ Dados retirados da ata do dia 11/ 09/1998 de instituição do Conselho Escolar da Escola Municipal pesquisada.

¹⁵ Vale a pena ressaltar que, essas informações foram obtidas a partir da observação em campo, conversas informais, entrevistas e leitura das atas, pois durante a pesquisa a Escola Municipal não liberou a nossa participação nas reuniões, justificando o caráter sigiloso dos assuntos discutidos nos encontros.

atende da Educação Infantil ao primeiro ciclo do fundamental, isso significa que a maioria dos seus alunos possui idade inferior a 14 anos, diminuindo assim, as alternativas de candidatura para este segmento, ou ainda, excluindo a possibilidade de indicação, como revela o depoimento de um representante docente.

Sendo uma escola de ensino fundamental, o que eu vejo também é uma grande dificuldade que nós temos é sobre a questão do segmento aluno, porque nos não temos alunos com idade desse ano nós só temos acho dois ou três alunos com 14 e 15 [...] então a dificuldade que agente tem é de encontrar alunos para fazer parte desse segmento (Entrevistado D 01, 29 set. 2010).

Neste caso, com base nos aspectos legais, o assento do aluno e seu suplente são ocupados, através de eleição, pelo segmento pai. Sabemos que é uma medida válida para garantir a ocupação dos assentos, principalmente pelos pais (comunidade), mas não podemos negar que esta situação impede a vez e a voz daqueles que são o foco do trabalho pedagógico, o aluno. Diante de tal situação seria necessário rever a legislação e ajustá-la a realidade atual, uma vez que, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos os nossos alunos estão ingressando mais cedo às escolas, o que nos obriga, de fato, a criar estratégias para validá-lo como um espaço possível de democratização das relações no interior da escola, considerando todos os segmentos.

Outro fator que merece destaque é em relação à composição do CE é a quantidade dos funcionários concursados. Estes são insuficientes para seguir a determinação legal de apenas uma reeleição consecutiva. Neste caso, em especial, o referido segmento continua no assento apenas se revezando a cada eleição. A nosso ver, essa situação fragiliza o processo democrático do ponto de vista eletivo, bem como na diversidade de opiniões, gerando assim certa previsibilidade desta representação.

Quanto aos docentes no CE conta com sua participação garantida por lei. Até porque o quadro docente na escola é superior aos demais profissionais, o que de certa forma facilita o ingresso de seus representantes no órgão. De acordo com os depoimentos nas entrevistas, este segmento, principalmente quando se trata de questões pedagógicas, não centraliza as decisões, mas incentiva os pais defender suas posições e colocar claramente suas idéias. É interessante observar que o

funcionamento do CE com a presença de funcionários, professores e pais não cria dois blocos distintos. De um lado o pessoal da escola e do outro os pais/comunidade. Ao contrário há um respeito na visão trazida por cada um na resolução de um problema, como revela o depoimento de um representante docente ao ser questionada sobre o funcionamento do CE.

As reuniões são sérias porque as pessoas consideram os presentes em seus cargos que ocupam, cada membro percebe sua importância na decisão, pois a decisão tomada refere-se a representação do seu segmento. São reuniões que deliberam coisas importantes para a escola, pelo menos a maioria que está lá, principalmente os pais no CE levam a sério. Tem a consciência do que vai deliberar é para escola (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010)

Em relação a presença dos representantes pai são mulheres, pertencentes a comunidade do Calabar, com baixa escolarização, trabalhadoras domésticas e que acreditam e investem na educação de seus filhos, as que foram indicadas para eleição devido o seu envolvimento na Escola Municipal. Durante as entrevistas demonstraram o orgulho e a aprendizagem em fazer parte de um órgão colegiado, pois, segundo elas, participar do CE é se sentir útil à educação não apenas dos seus filhos, mas de todos os alunos. Existe um sentimento de ajudar à Escola, não apenas em serviços burocráticos ou prestação de compras, mas o reconhecimento de que sua participação pode estar ligada ao exercício de sua cidadania.

No entanto, a Escola encontra dificuldade nos momento de renovação desse segmento, pois há dificuldade de se encontrar pais que estejam disponíveis para integrá-lo. Como revela depoimento membro nato, o gestor da Escola Municipal.

Pra conseguir que as mães entrem no CE é uma verdadeira agonia, um drama, explicamos que a reunião é uma vez por mês, informamos que damos atestado que você estava resolvendo problema da Escola e qualquer lugar é obrigado a aceitar. Mas, conseguir mesmo assim, convencer várias vezes, dizendo vamos participar é bom. É um problema de consciência não sabe pra que serve aquilo (Entrevisto G 01, 19 nov.2010)

Entre as razões que os pais apresentam para não fazer parte é a falta de tempo, a atividade não ser remunerada e ainda por achar que a escola funciona sem ajuda deles. Por outro lado, não adianta convocar os pais para participar. É preciso

oferecer condições que estimulem a participação. Disponibilizando horários mais flexíveis que atendam também a demanda dos pais, promoção de reuniões de pais e mestres que discutam as ações do CE e esclareçam a sua influência na qualidade do trabalho pedagógico.

Após desvelar as particularidades e seus significados da comunidade do Calabar e da Escola Municipal selecionada, percebemos pontos convergentes dessa convivência. É visível que ambos fomentam ações de aprendizado político para transformação do real a partir do estabelecendo de alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. A resistência em permanecer no local, as dificuldades no enfrentamento aos problemas da violência, o trabalho articulado a partir da realidade sócio-cultural dos alunos, a parceria entre Escola e Comunidade e a luta diária pela manutenção de um ensino público, estas e outras especificidades fazem desses cenários ambiente com articulações complexas, porém desafiantes.

Vimos nesta seção do trabalho que estes cenários configuram-se como um verdadeiro microcosmo de um processo de democratização por meio da descentralização da ação política e administrativa, que atenda às necessidades da comunidade escolar e local, buscando uma qualidade das relações sociais, que extrapole o limite dos desejos individuais, expandindo-se para o desenvolvimento de uma cultura do coletivo, da participação.

Na seção seguinte, nos concentraremos em analisar à luz das interpretações das atas, entrevistas semi-estruturada, observações diretas e documentos internos da escola teceremos algumas considerações sobre o papel da cultura local do bairro Calabar no conselho escolar da Escola Municipal, principal foco desse trabalho. Durante a análise dos depoimentos, sempre que possível, articularemos com as categorias discutidas, como ação política, aprendizado, identidade, cultura local para descortinar se o aprendizado político orienta ações e comportamentos no fortalecimento dos processos democráticos.

6 ENCONTROS E DESENCONTROS NO DECIDIR COLETIVO

“A gente vai dando uma idéia, perguntando pro outro o que pode ser feito, junta todas as ideias e ver qual a melhor, porque essa outra pode ser melhor, a gente escolhe [...] às vezes eu tenho essa idéia você tem a outra e nem sempre a minha vai ser melhor” (Representante do segmento pai).

Iniciamos com a fala de um morador do bairro Calabar e representante do segmento pai para sintetizar de forma simples a dinâmica dos encontros deliberativos via Conselho Escolar.

Vimos nas discussões anteriores que se a decisão envolve a partilha dos desejos de seus pares que estão ali representados, ela igualmente guarda possíveis “armadilhas” dos processos democráticos que envolvem a representatividade.

Assim, nesta seção à luz dos dados coletados, buscaremos valorizar as descrições dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados no espaço deliberativo. Os dados recolhidos foram transformados em categorias com as quais pudemos separar e trabalhar dois eixos básicos: **as três dimensões de decisões (pedagógica, administrativo e financeiro) e o aprendizado adquirido na comunidade e o da experiência colegiada**. A categorização desses eixos permitiu a compreensão e as veredas do nosso objeto em estudo – o papel da cultura local no avanço dos processos democráticos e participativos na escola, localizando o conselho escolar e seus procedimentos decisórios.

6.1 AS TRÊS DIMENSÕES DE DECISÕES: PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

A análise das atas do CE da Escola Municipal, *locus* da nossa pesquisa, entre os anos de 2004 a 2009 revelou que alguns assuntos eram recorrentes, principalmente aqueles voltados para decisões sobre prestação de contas, compras de materiais, indisciplina dos alunos, comportamento dos docentes, dentre outros. A partir dessa percepção selecionamos algumas dimensões que compõem a descentralização desses assuntos em três dimensões: **pedagógico, administrativo e financeiro**. Estas dimensões permitem uma reflexão sobre a dinâmica de

funcionamento e das relações humanas dentro do espaço colegiado a partir da inserção da cultura local.

Durante a análise dessas decisões nos registros das atas, percebemos que, na maioria das vezes, os assuntos são propostos pela escola e que a pauta das reuniões vem pronta sem a indicação de demandas trazidas pelos representantes da comunidade local. No entanto, durante a entrevista a gestora da Escola Municipal (membro nato do CE) relata que a comunidade local representada pelos pais ou responsáveis tem vez e voz para convocar reuniões que tratem de assuntos pertinentes ao órgão, tal liberdade e exercício de cidadania no âmbito público é validado pela Escola como explícita em sua fala

Da mesma forma que eu convoco uma reunião qualquer pai poderia convocar uma reunião também, mas isso é raro acontecer, como se eles sentissem que não tem poder pra isso, mas eles têm e eram conferidas, quando esse novo CE entrou fizemos questão de pegar toda documentação, as leis, decretos, regulamento, do CE ler o que acontece, não posso ler isso toda reunião, como eu acho que eles não entendem muito bem a linguagem jurídica muita coisa pode ter ficado sem entender, quando você abre espaço pra eles dizerem alguma coisa eles se furtam, não querem, fica difícil só com o tempo mesmo, com a prática o exercício, vão aprender a participar (Entrevistada G 01, 19 nov. 2010)

Mesmo diante da abertura apontada pela coordenadora do CE as deliberações de contas e das compras aparecem, nos registros, na maioria das reuniões como assuntos trazidos pelo gestor da escola. Os assuntos da **dimensão financeira e administrativa** ocupam um tempo considerável nas discussões, as planilhas vêm pré-definidas sendo submetidas a aprovação pelos segmentos.

Vale a pena destacar que, apesar dos registros das atas trazerem um detalhamento das discussões sobre esses assuntos, durante as entrevistas observa-se um momento de contradição aparente às atas, pois os segmentos entrevistados revelam um cenário de discussões com demandas da comunidade local e se posicionam ativamente nas deliberações inclusive referentes ao pedagógico da escola. Entendemos que tal contradição é possível uma vez que estamos analisando os conteúdos de duas de naturezas distintas, de um lado o material escrito que acaba selecionando os assuntos e, do outro a fala que revela os significados das situações para os indivíduos.

Encontramos nas entrevistas falas dos representantes do segmento pai legitimando o espaço decisório como uma oportunidade da participação direta das comunidades no gerenciamento das verbas públicas na escola. Esse acompanhamento nos parece transmitir mais segurança aos representantes dos pais, como destacam nos depoimentos a seguir.

Falava sobre os materiais que comprava, pra saber o que a Escola estava comprando, pra que tava usando o dinheiro do PDDE. Eu sempre concordava porque via que era o melhor pra Escola (Entrevistado P 03, 18 nov. 2010).

A pró [...] levou pra reunião o PDDE pra que agente soubesse das coisas, participasse, soubesse o que seria feito, coisas que chegam pra a escola, como seria usado, de que jeito, como era feito de lá pra cá, reposição de dinheiro, material, tava tudo como deveria ser feito, pra mim tava tudo legal (Entrevistado P 02, 28 out. 2010)

Sobre coisas pra comprar da escola, né em benefício do aluno, notas fiscais quando compra alguma coisa é chamado o pessoal do CE pra mostrar quanto custou, tudo direitinho, tudo notificado, para as pessoas o que comprou (Entrevistado P 05, 19 out. 2010).

Observando ainda os discursos percebemos que além das prestações de contas os membros do CE acompanham os recursos advindos das políticas públicas voltadas à educação. O espaço do CE, apresentado pelos seus conselheiros, contribui para esta socialização e reconhecimento dos documentos legais e necessários ao gerenciamento financeiro das escolas públicas.

Contudo, não podemos negar que o discurso institucional tem uma intencionalidade de criar uma imagem do órgão colegiado como uma unidade executora e com autonomia financeira, quando na verdade “essa autonomia” possui limites, e isso significa que nem todas as decisões financeiras competem a esfera local, entretanto, se constrói um cenário para seduzir e mobilizar os segmentos ali representados na participação do processo. A fala de um dos entrevistados demonstra bem essa percepção quando coloca que “tava tudo como deveria ser feito”. É interessante observar que além da aceitação dos assuntos trazidos pela coordenadora existe um consenso nos seus encaminhamentos, pois eles passam a adquirir informações dos recursos financeiros que chegam a escola e como são transformados em benefícios.

Porém, não só de consenso vive a dinâmica de funcionamento do CE e das relações humanas entre os conselheiros, principalmente diante das deliberações de compras. Se por um lado os pais vêm os encaminhamentos desses assuntos como transparência total nas discussões, por outro, há quem demonstre a necessidade do posicionamento crítico diante das decisões que já vêm “pronta” pelas instâncias superiores. Nesse contexto o dissenso apresenta-se como possibilidade do exercício democrático com a instituição de práticas efetivas de participação que se dá através do antagonismo de idéias, tal postura é destacada pelo representante servidor quando afirma que

Se eu não concordar eu vou abrir minha boca eu vou dizer que não concordo se disser que tem que comprar tal isso e eu ver que isso tá melhor eu não vou concordar, depois a gente entra num acordo e explica melhor (Entrevistado S 01, 19 out. 2010).

Esse detalhe nos oferece pistas da heterogeneidade dos sujeitos nos espaços coletivos de decisão. A fala do funcionário revela duas posturas distintas: a responsabilidade na co-gestão a partir da integração no sistema e ao mesmo tempo a contestação como poder norteador de decisão. O tangenciamento dessas posturas internaliza sua competência e o lugar institucional que o indivíduo ocupa e assume ao representar um segmento.

Concentrar as decisões na compra quadro de giz ou quadro branco, na compra de máquina copiadora ou impressora, conferir notas fiscais, são competências legais delegadas a este órgão. Entretanto, chamamos à atenção que essa centralização das decisões que dizem respeito às questões meramente financeiras e administrativas no CE não oportuniza a fomentação de ações políticas pelos segmentos nele representados. E, além disso, enfraquece a descentralização das estruturas verticalizadas do poder para as esferas locais, reforçando a idéia do CE como espaço de natureza burocrática. Isso nos faz concluir que essa centralização de assuntos nas decisões desperdiça seu potencial político, não o explorando de forma adequada na conquista de uma participação de qualidade.

Outra dimensão encontrada durante a leitura das atas e análise da entrevistas é a **pedagógica**. Os registros e as falas dos segmentos anunciam assuntos que dizem respeito à dinâmica do funcionamento da Escola, alguns aparecem com maior predominância como é o caso da indisciplina dos alunos e outros merecem uma

especial atenção devido a sua importância na produção deste trabalho, pois referem-se ao poder de articulação da comunidade local no acompanhamento dos aspectos pedagógicos que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos.

A questão da indisciplina embora não seja o principal foco da nossa pesquisa, mas pela sua recorrência nos registros e depoimentos sentimos a necessidade de destacar tal assunto e seus desdobramentos na escola e na comunidade. Vejamos como os representantes dos docentes e servidor percebem essa questão.

Os temas mais abordados eram comportamentos violentos, o que fazer com essa criança, violência na própria escola, e sobre questões de aprovação, dificuldades de aprendizagens das crianças. O que queríamos era uma solução o que fazer? Transferir? Continuar na Escola? O que fazer pra que ele mude o comportamento? E em relação a aprendizagem? (Entrevistada D 02, 28 out. 2010)

Geralmente discuti mais nas reuniões, quando tem *pobrema* muito sério com o aluno, aluno muito indisciplinado não respeitava ninguém, a diretora pede ajuda do CE, pois não sabia mais o que fazer com o aluno, então muita gente votou pra esse aluno sair da Escola e eu e outra professora votamos pra esse aluno ficar na escola pra dá outra chance a ele [...] ai agente pediu, falou, conversou, os pais entenderam também e deram a segunda chance a esse aluno e hoje ele tá graças a Deus pra o que era ele tá bem melhor (Entrevistado S 01, 19 out. 2010).

É interessante observar que tais depoimentos revelam a natureza deliberada do CE diante de questões tão complexas como o da violência na escola. O primeiro depoimento faz uma série de questionamento sobre a situação, inclusive nos conduzindo a refletir junto com ele sobre o possível “descarte” de alunos que apresentam dificuldades de conviver com o outro e com as regras. Já no segundo, revela o poder argumentativo do grupo para garantir os direitos sociais, essa postura nos permite perceber a crença em transformar a escola em um espaço de cidadania e democracia.

De fato, a temática indisciplina é recorrente nos relatos dos entrevistados, principalmente quando perguntados sobre algum fato ou situação que mais marcou durante as reuniões do CE, nesse caso o comportamento dos alunos são os mais lembrados. Alguns conseguem descrever os encaminhamentos e o posicionamento dos membros presentes, como relatam dois conselheiros pai.

Uma coisa que me chamou atenção em uma das reuniões do CE foi um menino que [...] não tava freqüentando a escola e quando vinha pra escola agredia os colegas, tomava a merenda dos colegas, me chamou atenção por ser uma criança pequena de 10 anos, jogada no mundo sem querer obedecer ninguém. A escola já tinha chamado o Conselho Tutelar pra resolver e não tava dando certo a ponto já mesmo de querer expulsar o menino. Porque o pessoal não sabia mais o que fazer já tinha tomado todas as providências e não tava dando jeito, ele tava colocando a segurança dos outros alunos em risco. Na verdade ele tava meio perdido não tinha apoio de mãe, aqui na escola acabou resolvendo. Colocar ele pra fora não ia resolver, pelo contrário iria ajudar a piorar a situação que ele estava (Entrevistado P 02, 28 out. 2010)

Teve um menino que tava pegando dinheiro, ai a diretora trouxe pra o CE, pra a gente decidir, ou dava uma chance pra ele ou tirava ele, ai as mães se reuniu conversou com a diretora e ele ficou na escola. Uma professora ficou com ele pra dá mais uma chance, se tirasse ele daqui ele ia ficar pior (Entrevistado P 01, 07 dez. 2010).

Os depoimentos além de expor as marcas impressas pelas reuniões nos conselheiros, também nos ajuda a compreender o papel do segmento pai neste contexto. Observe que o EU e o OUTRO se mesclam, o pai enquanto sujeito, ocupa o lugar de pai na representação desse segmento e sua decisão diz respeito a sua posição, contudo ao participar dos conselhos este segmento também adquire saberes e desenvolve um sentimento de pertencimento, afastando a idéia de ser pai e comunidade externa para ser parte constitutiva. Nessa transformação os pais abrangem não apenas a defesa dos seus filhos, mas a do bem da coletividade, até porque os membros se colocam na posição de representantes de uma categoria numa relação de confiança do agir no lugar do outro.

Apesar da reincidência dos assuntos sobre indisciplina nas reuniões, queremos destacar que o poder de articulação entre os pares, principalmente do segmento pai reflete uma ação com e sobre os outros, essa consideração é enfatizada quando este segmento afirmar que “as mães se reuniu e conversou com a diretora e ele ficou na escola”, isso nos mostra a consciência do poder deliberativo e a mobilização social dos pais para garantir acesso e também a permanência do aluno na escola. Tais ações e comportamentos representam a constituição de uma identidade com suas particularidades culturais, e isso se configura em um potencial político que prepara e forma o sujeito para agir coletivamente nas esferas públicas.

Nesse sentido, fazemos uma interlocução com Chantal Mouffe (2005, p.25) quando este afirma que as formas de mobilização e de ação coletiva estão estreitamente relacionadas às identificações estabelecidas nesse processo, pois

“Para agir politicamente, é necessário que os sujeitos possam se identificar com uma identidade coletiva que lhes dê uma idéia de si mesmos, que possam valorizar”, a questão que se coloca é o que move o desejo de intervir na realidade, não se trata aqui de abrir mão dos seus direitos em nome da coletividade, mas de não sobrepor os seus em detrimento dos outros.

Retomando os depoimentos do segmento professor percebemos a mesma recorrência, no entanto, constatamos que ele consegue localizar a situação como responsabilidade de todos, pois educação se faz em parceria com as comunidades escolar e local, valorizando as múltiplas visões e as representações delas decorrentes.

Ainda neste raciocínio, é interessante observar que os segmentos representados no CE podem ter posições diferentes em virtude das suas dimensões humanas, políticas, afetiva, emocional, histórica, mas não podemos negar que cada um ocupa um lugar importante dentro ou fora da escola e essa vivência é transformada em conhecimento diante de uma situação-problema. Essa perspectiva é corroborada pelo representante docente quando enfatiza que a boniteza dos processos decisórios consiste exatamente na *riqueza de opiniões*.

Teve um caso de um aluno que tava dando problema na comunidade e dentro da escola, ele ameaçava outro alunos e isso acabou extrapolando na turma, [...] ele já estava trabalhando pra o tráfico na comunidade e foi muito positivo fazer esse encontro de opiniões entre os segmentos para decidir. Por exemplo, no recreio, na hora da saída, nós não temos a visão do portão, do entorno, quem tem essa visão é o funcionário. É ele que recebe o aluno mais cedo acompanha se foi pra casa ou não, o diretor que acaba recebendo a reclamação dos outros pais, o professor que está na sala de aula. Conseguimos manter o aluno na escola, mobilizar a comunidade pra evitar comentários, olhar essa criança como uma criança que pode ser recuperada. Não deixar que ele se perdesse, foi uma das coisas que achei mais bonito (Entrevistado D 04, 17 nov. 2010)

Outro fato refere-se à legitimidade desse espaço, à medida que seus integrantes, em conjunto, possam fazer uso de suas potencialidades para criar alternativas que solucionem ou minimizem os problemas enfrentados pela unidade escolar. Tal percepção é revelada na fala do segmento professor

Havia uma situação de alunos que estava insustentável, o aluno agredia todo mundo, cuspiam a escola toda, trazia muitas situações de violência

para escola, revolver de plástico e agressão física. [...] Então o que fazer? Tivemos que buscar a ajuda do Conselho tutelar. Depois de acioná-lo, também achamos que deveria acionar o CE para deliberar sobre esse assunto, nos preocupava muito os meninos menores, um professor, funcionário, pois ele estava sem limite nenhum. [...] O CE decidiu que ele teria uma nova chance dele, ele deveria mudar de postura. Caso voltasse a acontecer o CE poderia se reunir e tomar nova decisão. Ele deu a palavra dele que ia mudar ao Conselheiro Tutelar. Ele passou toda a vivencia do aluno, o compromisso dele enquanto conselheiro de está junto com o aluno e o que a gente precisasse, e o compromisso do aluno com o conselho tutelar, e a professora também aceitou, pois ao poderíamos decidir sem o consentimento da professora, ela aceitou. Tivemos o apoio do Conselheiro. Ele mudou de postura, aos poucos, mas foi também difícil. Ele conseguiu concluir um ciclo do ensino fundamental. Foi uma vitória do Conselho Tutelar e CE. Foi uma decisão acertada da escola (Entrevistada D 03, 17 nov. 2010)

Daí percebe-se a importância da gestão colegiada como mediadora desse novo elemento na escola, na medida em que promove a articulação entre seus pares dentro de um processo de humanização e de garantias sociais. É interessante observar que tais situações por mais emotivas e tensionadas que sejam os participantes conseguem ver o CE como instrumento que oportuniza decisões que comungam com a finalidade da educação regular.

A força de articulação dos pais não só se manifesta diante de questões voltadas para os alunos, mas também para manter a qualidade do ensino, responsabilizando tanto professores quanto funcionários. São articulações com mobilizações pedagógicas e que acabam articulando o nível pedagógico ao nível administrativo, a consequência dessa ação resulta, como eles chamam, na “devolução” de professores e funcionários a Secretara Municipal de Educação quando estes não atendem aos anseios das comunidades. Por exemplo, a falta de assiduidade do professor em sala de aula, postura autoritária do professor com aluno, comportamento ríspido dos funcionários na hora da distribuição da merenda escolar, dentre outros. Vejamos a fala dos representantes docentes e servidores ao revelar que a saída do professor é resultado de uma articulação entre os pais

Tivemos também saída de uma professora, pois faltava muito e turma os paias reclamaram muito, precisamos convocar o CE e pediu o afastamento dela. Ela foi transferida e veio outra professora, o CE foi muito participante, foi ouvido exatamente porque as mães procuravam os pais que eram do CE. Como eles sabem quem é o pai do CE ai ele acaba trazendo e agente tinha também a reclamação que chegava à secretaria (Entrevistado D 04, 17 nov. 2010).

Fala do representante do segmento servidor

Uma professora que o CE optou pra ela sair, todo mundo optou, pediu pra professora sair [...] Ela faltava muito por causa de problema de saúde, botava muito atestado e tava prejudicando as crianças [...] Os pais reclamavam muito porque era o prezinho, você sabe que o prezinho as mães precisam muito da escola pra deixar os meninos pra ir trabalhar, então era uma cobrança muito grande em cima da diretora chegou a um ponto que ela reuniu o CE pra decidir o que fazer com essa professora (Entrevistado S 01, 19 out. 2010).

Em ambas as falas os enunciados convergem para a consciência dos sujeitos sobre a escola que tem e a escola que deseja, bem como o conhecimento dos mecanismos reivindicatórios e a força do poder argumentativo, isso nos faz refletir sobre as relações dos sujeitos consigo mesmo, com os outros, com a escola e suas múltiplas posições na realidade. Consideramos que essas motivações pedagógicas mobilizam os pais na transformação dessa realidade, pois segundo eles todos sabem o tipo de educação pretendida para seu filho, pois a qualidade do ensino público precisa ser garantida não só pelas políticas públicas, mas promovidas por aqueles que concebem a formação humana, política e social dos sujeitos também na escola.

Em relação à posição dos sujeitos, dois momentos nos chamaram atenção durante a leitura das atas, o primeiro no ano de 2004 e, o segundo em 2008, pois são registros que revelam um movimento de “devolução” do professor gerado pela insatisfação dos pais dos alunos devido às questões de caráter pedagógico. Para elucidar tal fato e compreendê-lo como uma ação política, narraremos os dois acontecimentos, buscando manter fidedignidade dos dados obtidos através da leitura das atas e, quando possível, articularemos algumas falas selecionadas a partir das entrevistas na perspectiva de materializar as informações.

No ano de 2004 durante uma reunião do CE o gestor da escola relatou a insatisfação dos pais e de alguns professores com a postura profissional de uma docente. As informações apontavam que a docente não desenvolvia um trabalho consistente com os alunos e se negava a participar dos momentos de planejamento entre as áreas afins. Nesse período o CE da Escola contava com a representação do segmento aluno, e pelo que consta na ata, este segmento encaminhou uma

opção para ser discutida coletivamente entre os presentes, que seria: a professora teria um prazo de um mês para se ajustar com os processos pedagógicos, caso houvesse reincidência os membros deliberariam pela sua “devolução” e, durante este período de observação os pais também deveriam acompanhar seu desempenho.

A ata revela também que durante o processo de discussão não houve consenso cada segmento defendia a posição de seus representados. Tanto os representantes dos docentes quanto os dos pais apontavam para uma decisão que “devolvesse”, enquanto isso os membros do segmento funcionário aprovaram a proposta da aluna, em não “devolver” e o coordenador do CE (gestor) absteve-se, por fim, a votação indicou a decisão proposta pela aluna. Vale a pena ressaltar que, os registros não deixam claro a quantidade dos votos na primeira reunião só apresentam o resultado final e o mesmo acontece nesta última. Mas, o cruzamento dessas informações com as entrevistas realizadas consegue mostrar o poder de articulação, principalmente da comunidade local, o que veremos mais adiante nos depoimentos.

O movimento não pára, em 2008 o CE depara-se com outra situação similar, só que desta vez a docente desenvolvia uma relação carismática entre alunos, colegas de trabalho e pais de alunos, mas passava por dificuldades em cumprir prazos, horários e cronograma letivo, comprometendo assim todo o trabalho pedagógico. Diante de tais compreensões entendemos que os pais mesmo nutrindo vínculos afetivos com a professora em questão, têm uma consciência de que a qualidade do ensino precisa ser garantida, essa constatação é apontada por um dos representantes do segmento docente quando relembra a situação e emocionada relata

[...] ela sempre foi uma professora querida por toda comunidade escolar, só que por problemas pessoais os alunos passaram a ser prejudicados com a ausência agente teve que levar isso pro CE onde foi decidido por sugestão e indicação de todos que sugerisse que ela entrasse com pedido de licença pra não existir a questão de devolução e nós aconselhamos que o melhor pra ela e pra escola naquele momento seria o afastamento dela porque na realidade o que agente tem que pensar que o quadro mais importante dentro da escola são os alunos então tudo que agente faz, proporciona, adquire é sempre em função do aluno, então se eles estavam sendo prejudicados a gente precisaria consertar aquilo e ela saiu se afastou da UE e pediu licença [...] Para os pais também foi muito difícil porque eles eram literalmente apaixonados pela

professora ela é uma excelente profissional e a gente não poderia tomar nenhuma decisão sem a participação deles, a participação deles é importantíssima porque eles fazem parte de todo o processo são os filhos deles que estão na escola e eles querem o melhor que a escola possa oferecer e a escola quer oferecer o melhor para os filhos deles (Entrevistado D 01, 29 set. 2010)

O movimento mais uma vez começou pelos pais, pois se reuniram para reclamar das faltas, a baixa qualidade do ensino e as ausências constantes deste profissional na unidade de ensino. Os registros das atas, inclusive, revelam a insatisfação de um dos representantes dos pais quando questiona à coordenadora do CE se a professora vai assumir as faltas ou vai continuar com esta postura, segundo este conselheiro é uma situação complicada, pois ao trazer seu filho para escola ele precisa que as aulas sejam ministradas. Ao final de sua fala ele propõe que a docente seja convocado para participar da próxima reunião do CE e se “expressar” sobre o seu compromisso com a escola. Ratificando com o posicionamento do pai, o representante dos servidores informa que esta situação é corriqueira independente da professora estar doente ou não e outro conselheiro pai endossa a fala do funcionário revelando que no turno noturno (quando a Escola funcionava neste turno) esse problema também era recorrente.

De acordo com os registros, no final da reunião ficou decidido, por unanimidade, que a professora seria convocada para uma reunião no CE para refletir sobre sua situação e tomar uma decisão. Analisando as atas subseqüentes observamos que esta compareceu na reunião solicitada pelos pais e durante as discussões também expôs sua insatisfação pela convocação, pois acreditava que mesmo diante de sua falta de assiduidade na escola ainda mantinha um relacionamento afetivo entre pais e alunos deixando marcas no trabalho.

Ao final, os registros mostram que a professora firma um compromisso na continuidade de seu trabalho, pois não deseja sair da escola, uma vez que, há vínculos consolidados nas relações estabelecidas. Vale a pena ressaltar que durante o trabalho de campo solicitamos uma entrevista com a referida docente até porque esta fazia parte da nossa amostra, entretanto não obtivemos êxito, pois segundo ela “não teria o que falar sobre o CE”.

Cabe salientar que ao descrever os fatos não temos a intenção de emitir um juízo de valor sobre a postura dos conselheiros e, tampouco dos docentes em questão, na verdade as narrativas dos fatos nos permitem visualizar e compreender

a dinâmica relacional do CE, bem como o posicionamento da comunidade local diante de situações que envolvem a dimensão pedagógica.

Soma-se a isso o reconhecimento do poder de intervenção dos atores sociais no fortalecimento dos princípios da gestão democrática e no pluralismo de idéias como garantia legal, essa ação vai à contra mão de muitos estudos sobre a atuação da comunidade local no CE. Pesquisas realizadas apontam como órgão “decorativo” ou como monopólio por parte dos servidores da escola em relação ao acesso dos alunos e dos pais. Só que estamos diante de um CE cujo cenário aponta um elemento a mais e, talvez o condicionante dessa contra mão, a **cultura local** representada pelos segmentos pai e aluno moradores do bairro em estudo.

Vale a pena lembrar que a Escola Municipal X atende a comunidade do Calabar (descrito na seção 4 deste trabalho), bairro com um histórico de ações políticas pautadas na aquisição de bens de consumo e serviços. Destacamos isso porque, os segmentos que representam os pais e responsáveis dos alunos no CE pertencem a esta localidade, como afirma um dos depoentes do segmento professor, “A representação dos pais [...] a maioria deles é do Calabar, o bairro está sendo representado” (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010). Essa afirmação remete a uma constatação (como discutido na seção 5) sobre a composição legal do CE, especificamente a substituição do segmento aluno pelo segmento pai.

Neste contexto, essa situação gera uma maior representatividade numérica desse segmento nas reuniões e, conseqüentemente uma maior representatividade da comunidade local no espaço deliberativo, pois se por um lado enfraquecemos o processo democrático com a ausência de um segmento, por outro, podemos fortalecer as relações entre os pares da comunidade local e, além disso, tornar viva a rede de símbolos e significados daquela cultura.

Entretanto, faz-se necessário considerar que tal realidade, por mais que reforce a identidade de uma comunidade, não pode excluir a possibilidade de criar espaços para a participação do segmento aluno, pois além de representar o bairro este segmento representa a própria ação do aprendizado político e a opinião de atores diretamente envolvidos no ensino-aprendizagem e que, portanto (ao lado dos docentes) podem oferecer uma visão do que realmente acontece na escola.

A postura apresentada pelos representantes da comunidade no CE revela a existência de uma identidade constituída a partir das experiências acumuladas pelos sujeitos e, como eles as utilizam para guiar o seu comportamento no apoio à

democracia dos espaços públicos, em especial na escola. Essa percepção é respaldada por um dos depoimentos de um representante docente quando perguntado sobre a participação da comunidade local na escola

[...] É uma comunidade que quer ver a coisa bem feita, cobra da escola, questionadora, às vezes falta mesmo oportunidade, mas tem muita gente ai querendo ajudar a própria associação, temos famílias extremante presentes, comprometida que acreditam que a educação é uma forma de mudança de vida, temos aquelas, famílias que só deixam os alunos na escola e não entende a importância, nosso desafio é que os pais percebam que a escola, família e CE é parceria (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010).

A fala de um representante dos pais ratifica que Escola e comunidade desenvolvem uma ajuda mútua

Acho bom, porque acho que se a Escola é tão próxima do bairro, a aproximação é bom e importante, qualquer coisa o bairro pode ajudar na Escola, é qualquer coisa que a escola precisa e pode contar com os moradores, sempre teve ajuda, sempre teve afinidade entre escola e bairro (Entrevistado P 02, 28 out. 2010).

Identificamos nas falas dos segmentos docente e pai que a comunidade local reconhece e demarca seu espaço na escola a qual deixa de ser um ambiente estranho e isolado para torna-se uma instituição imbricada com o cotidiano do bairro. Entendemos nesse íterim que a proximidade não garante a parceria, ao contrário, esta é que rompe com as barreiras da distância, pois a definição das fronteiras decorre da intensidade das trocas com o meio envolvente, daí a idéia de identificar traços das políticas educacionais e estabelecer uma relação com o território educativo o qual está inserido a unidade de ensino.

No entanto, quando o docente se refere ao “desafio” da parceria é na verdade o reconhecimento de que a Escola precisa desenvolver ações efetivas que identifique esses traços, pois reconhece que há uma demanda constante da comunidade local com esta e não contrário.

O contanto sempre veio da comunidade para escola, não da escola para comunidade, quando eles deixaram de fazer a escola também não buscou. Eu acredito que tenha sido assim. Acabou e a gente não retomou. A creche do Calabar tem indicado a nossa escola para os

alunos de lá. Esse ano a gente buscou, quer dizer partiu da diretora. Mandamos um convite para os pais participarem do encerramento da Educação Infantil. Ainda falta um pouco de a gente ir buscar, parcerias do Calabar aqui para escola. Acho que tem um pouco de acomodação da escola, a gente não buscou retomando esses contatos quando afastou. (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010).

Encontramos no depoimento do líder comunitário a vontade de continuar a articulação entre Escola e comunidade como possibilidade de promover uma educação mais justa e igualitária

A Escola [...] vem nos ajudando, desde quando também passei a ser amigo da escola a gente vem conversando sobre isso, o que fazer? O que agente vai fazer? Vamos ser modelo? É tem que ser modelo, porque acho que a problemática tá na frente dos problemas sociais como os professores que conseguem observar na sala a mudança de uma aluno, se ele tá triste, por que está triste? Será que apanhou em casa? Tá sendo maltratado? O que foi que houve? Será que estão usando drogas na frente dessa criança? Então agente começa observar isso lá em baixo. E aí agente vai trazendo pra uma realidade onde a comunidade também vai sofrer se a gente não tomar uma decisão (Entrevistado L 01, 27 set. 2010)

Parece-nos apropriado pensar que a inserção dos indivíduos que já têm uma cultura de participação em estruturas colegiadas contribui para novas formas de atuação efetivas, entretanto, não podemos perder o foco de que a parceria entre Escola e comunidade precisa ser vista não sob o prisma da normatização ou voluntariado, mas na intervenção da comunidade nos encaminhamentos de interesses comuns que envolvem um processo de co-gestão nas decisões colegiadas.

O fortalecimento democrático se a partir daí, do respeito das construções de cada lugar e como estas são trabalhadas como texto no contexto educativo, sobre esta percepção de um representante docente destaca que

Por ser uma escola pequena, poderia ter uma relação muito maior com a comunidade, a comunidade estava sempre nos ajudando, tínhamos relação com alguns pais que eram mais próximos da escola, eu me coloco inclusive com culpa de talvez não tivesse feito isso com outras pessoas, e muitas vezes eu levava em conta o fato de não ir à comunidade por medo. [...], mas acho que a comunidade estava lá. Faltou mais discussão e menos medo, o medo, eu falo por mim. Mas, poderíamos ter ido por outro viés, talvez a gente precisa que a gestão tivesse uma postura mais ativa nesse sentido, tinha mães que trabalhavam muito com a gente, mas acho que a discussão até pelas

características do bairro acho que deveria ter muita discussão (Entrevistada D 02, 28 out. 2010).

Tal depoimento é revelador no momento em que o partícipe reconhece sua parcela de culpa nessa articulação e encaminha outra via possível, a da discussão. Ele afirma isso porque acredita no poder de articulação política da comunidade e, talvez a Escola não esteja aproveitando esse potencial. É interessante também observar que reconhecer a ausência dos pais, a sua falta de compromisso, talvez seja um mecanismo de deslocar a responsabilidade de “mim para o outro”, no entanto, o segmento também aponta que o preconceito dos professores por uma determinada comunidade pode afastá-los de práticas participativas que envolvam uma aproximação entre estes dois contextos.

Embora o depoimento do docente faça uma análise parcial, se colocando como co-responsável, no entanto, há quem destoe dessa percepção, é como se o problema estivesse localizado distante do meu raio de ação. Analisando o depoimento do outro representante docente encontramos um relato com essa visão, segundo ele são os pais únicos responsáveis pelo enfraquecimento da participação da comunidade local.

Hoje percebo que os pais não tão querendo muito assumir compromissos, o interesse, infelizmente, digo isso porque a escola não funciona sem a família, né? Então uma depende da outra, hoje não percebo muito interesse e dedicação e por parte da maioria dos pais dessa comunidade, acho que eles estão deixando hoje, os filhos muito sem limite, sem direção, sem rumo, e eles entregam esse alunos à escola. (Entrevistada D 01, 29 set. 2010)

Diante desse depoimento somos tentados a pedir licença e usar as palavras de Leonardo Boff (1998) quando diz que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, de fato, quem vê, analisa e interpreta a partir das suas construções, se alguns segmentos só conseguem responsabilizar os pais pelo afastamento, contudo, o relato a seguir de um pai desconstrói essa visão e narra que o comportamento dos funcionários na Escola é acompanhado “de perto” pelos pais e quando há insatisfação, ou até uma suposta permissividade é questionada. É o que sinaliza a fala do representante do segmento pai

As mães é que mais fala, (sorrisos) e nunca teve esse negocio da direção não concordar não. A gente falou da merendeira fora do CE e a gente numa reunião de CE falou com a diretora porque passava a mão na cabeça da merendeira. Porque a gente achava que deveria tirar ela, mas depois agente entendeu que ela estava ali pra organizar (Entrevistado P 01, 07 dez. 2010).

O que queremos chamar a atenção não é para a explicação plausível ou lacunar oferecida pelo gestor da escola, mas destacar o agir desse sujeito, observa-se que ele busca compreender a realidade denunciando-a numa perspectiva de transformá-la ou mantê-la, o que nos importa perceber é a importância da ação política e a valorização do espaço público pelo ator social. Isso nos faz refletir que a ação política rompe com uma visão de estruturas hierárquicas incontestáveis, graças à singularidade constituinte dos sujeitos que enxergam dentro do espaço público o exercício da sua liberdade de opiniões e mediante a presença do outro, independente do seu *status quo*.

Entretanto, não só de queixas vivem os pais, estes reconhecem o comprometimento dos professores com a educação de seus filhos, como se pode perceber nas falas de um dos representantes dos pais

Mim sinto em casa, porque tudo que eu preciso, qualquer duvida, tudo que eu preciso resolver, sempre posso contar com as professoras, entendeu? Eu tiro minhas dúvidas, passo tudo pra elas se alguma coisa não tá bom pra mim eu vou até elas e converso digo que não gostei e tudo é resolvido. Pra mim a Escola é minha segunda casa [...] (Entrevistado P 02, 28 out. 2010).

Os líderes da comunidade local também ratificam tal percepção, pois além de destacarem a parceria da escola com a comunidade também se sentem parte integrante dessa relação.

[...] sempre que estou na Escola, é sempre de amizade, de preocupação é saber como está o relacionamento desse tripé, aluno-professor-pai aqui em baixo nunca ouvir ninguém falar mal da escola, a relação é muito boa entre a Escola e Calabar (Entrevistado L 01, 27 set. 2010).

Acho a escola maravilhosa ela atende nossas crianças. Eu estudei aqui, fiz amigos e adorava os professores. Sabe lidar com essa relação com a comunidade que se construiu a partir do tempo. Teoricamente na sala de aula é muito bonito falando, conviver com a comunidade com tantos problemas é muito difícil, mas o ensino daqui é muito bom. Eu tenho que

acreditar no ensino da escola pública, é proposital que o ensino da escola pública tem piorado. Uma das minhas lutas também é essa (Entrevistado L 02, 09 dez.2010).

Os depoimentos demonstram que o ambiente escolar possui uma atmosfera acolhedora e um compromisso com a formação humana e política dos seus alunos, dissemos isso porque na fala de um dos líderes comunitário fica claro a parceria estabelecida entre bairro e escola mesmo diante de tantos problemas (como já relatos na parte 4). Diante de tal consideração a questão aqui é perceber esse processo de apropriação no âmbito público não só na ação política, mas na subjetividade dos sujeitos que ao interagirem toma consciência do outro e de se colocar no lugar do outro, mantendo as suas singularidades.

Analisando os depoimentos percebemos que existe uma inter-relação entre bairro e Escola, seja pelo vínculo didático-pedagógico, ou pelo vínculo afetivo. Não podemos negar que a formação política e o desenvolvimento de lideranças, a nosso ver, são aprendizados fruto das vivências que envolvem a ação dos sujeitos na conquista de um espaço, seja ela para protestar ou corroborar nos encaminhamentos.

No caso específico do CE de uma escola, esses aprendizados se mesclam através das construções individuais e coletivas dos partícipes, pois quando os segmentos sentem o cerceamento dos seus direitos cria-se um cenário de lutas e reivindicações (como visto anteriormente), por outro lado, a comunidade revela que quando compactua das práticas sócio-educativas da escola com os seus anseios, estabelece ai uma relação de parceria e aprendizados tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade local.

Para alguns pais a satisfação com o trabalho desenvolvido pelos professores os coloca numa situação complicada principalmente no ato de avaliar o desempenho dos docentes no CE¹⁶, esse constrangimento é sinalizado pelo segmento quando destaca que

Uma coisa difícil é a avaliação dos professores, os professores daqui são bons, o CE avalia cada professor dando uma nota, cada conselheiro dá uma nota para cada professor e depois tira a média final. A gente vê professores ótimos, para chegar a uma nota a gente tem que botar o

16 Uma das competências do CE é assessorar o gestor no processo de avaliação institucional do docente, conforme estabelece a Lei Municipal n. 4.940 /1994.

que fez com o filho o que vem acontecendo na escola, a gente tem que pensar tudinho pra dá uma nota (Entrevistado P 04, 28 out. 2010).

Neste depoimento é interessante perceber que cada situação é tratada de acordo com as representações assimiladas pela comunidade local, se muda o contexto, muda-se também a postura dos segmentos, até porque o choque de interesses pode delinear um cenário de consenso ou dissenso entre os representantes. Acreditamos que essa comunidade sabe reconhecer o alcance de um objetivo comum por todos aqueles que estão lidando direta ou indiretamente com a escola. Tal discernimento tem um caráter analítico, pois na realidade a comunidade local e comunidade escolar se inter-relacionam e se complementam dentro das forças antagônicas e conflituosas que as mantêm à medida que a co-responsabilidade do “dito” nas decisões colegiadas pode ser um momento de sentimentos transversais, como as emoções, os saberes, anseios, afetos, desafetos que perpassam pelos membros, surtindo maior ou menor influência nas reuniões deliberativas. Esse atravessamento implica na posição e postura que cada sujeito assume diante do que ele é e o que pode representar e a forma como interpreta cria condições imperativas de influenciar.

6.2 O APRENDIZADO ADQUIRIDO NA COMUNIDADE E O DA EXPERIÊNCIA COLEGIADA

As análises dos dados coletados na pesquisa convergem para o entendimento de que a participação está atrelada à descentralização, pois implica no exercício da liberdade dos indivíduos na luta pelas conquistas e manutenção dos direitos sociais e, no nosso caso, no gerenciamento da escola pública via Conselho Escolar.

Ao longo do trabalho percebemos que a instituição de um espaço participativo por si só não garante que os sujeitos desenvolvam praticas efetivas de participação, pois nesse movimento alguns fatores internos e externos podem motivar ou dificultar o seu envolvimento. Chamamos de fatores internos aqueles que dizem respeito à condução da dinâmica funcional e relacional do CE, por exemplo, horário das reuniões, a construção da pauta até um possível “monopólio” da comunidade escolar. Já os fatores externos representam as construções individuais e coletivas por aqueles que representam a comunidade local e como essas representações são

materializadas no ato de participar, classificamos papel da **cultural local** como fator condicionante de participação ou de sua ausência.

Entendemos aqui o **fator cultural** como conjunto dos saberes adquiridos ao longo das experiências participativas, e é provável que estes impliquem no modo de agir e pensar dos sujeitos, pois tais aprendizados podem reorientar ações e comportamentos no apoio à democracia. Acredita-se, portanto, que o exercício da participação no âmbito público, seja na escola ou no bairro, oportuniza aos indivíduos um contato mais próximo com as estruturas verticalizadas do poder, o reconhecimento da necessidade de articulação e de organização política do grupo, bem como a vivência com relações antagônicas e conflituosas.

É possível perceber que se somarmos o fator condicionante cultural às aprendizagens adquiridas, temos aí uma evolução qualitativa na inserção dos atores nos espaços decisórios. Assim, diante de tais considerações e das particularidades do nosso objeto de estudo, identificamos alguns fatores condicionantes das aprendizagens decorrentes desses movimentos.

Vale à pena destacar que, os registros das atas, por si só revelam poucas evidências sobre o movimento da aprendizagem política nesse contexto, pois as atas não apresentam detalhes sobre a dinâmica da decisão de um determinado assunto, como os segmentos se posicionaram, quem foi contra ou favor, apenas apresentam o resultado da votação; ao contrário das entrevistas, apontam informações relevantes, por meio dos depoimentos dos membros do Conselho Escolar e dos líderes comunitários do bairro. Um dos depoimentos que mais nos chamou a atenção foi à percepção de um representante da comunidade escolar a respeito da participação dos pais. Essa evolução nas práticas participativas é destacada na fala de um representante dos docentes

É difícil a gente chegar e colocar eles lá a realidade é bem essa. É difícil agente tentar convencer eles a fazer parte, mas a partir do momento que fazem parte a contribuição é bem legal. A partir do momento que eles assumem esse compromisso, todos os pais que se dispuseram a fazer parte dessa equipe, foram muito participativos, efetivos e muito colaboradores e principalmente em relação a situações que envolviam problemas com alunos, com colegas, ou compras de materiais, isso a gente tem que ter sempre, é o parecer deles e, eles até o momento nunca se negaram, inclusive a sair e fazer pesquisa de preços, muitos pais até o momento ajudaram muito a gente nesse sentido e a tomar decisões que a escola sozinha não poderia jamais tomar decisão. (Entrevistado D 01, 29 set. 2010)

O depoimento revela que para se chegar a este estágio de participação algum trabalho foi feito pela Escola tanto para incentivá-los a romper com as barreiras de suas limitações pessoais quanto para inserir esse segmento nas decisões no interior da unidade de ensino. Parece-nos que a grande dificuldade reside no convencimento, pois fica claro que a comunidade já disponha de uma co-responsabilidade diante dos encaminhamentos, e isso nos faz considerar a necessidade de criar igualdade nas oportunidades de participação, dissemos isso porque precisamos ficar atentos aos horários marcados para reunião, a antecedência na marcação dos encontros, o processo de mobilização da escola e bairro para atrair parceiros.

Outro aspecto de destaque do depoimento refere-se à compreensão do entrevistado sobre a importância do segmento pai neste espaço, principalmente quando afirma que “a escola sozinha não poderia jamais tomar decisão”, a nosso ver, essa percepção legitima a gestão democrática e fortalece um dos princípios da descentralização, a participação. Entretanto, precisamos qualificar essa participação para entender se essa ação está voltada mais precisamente para o aspecto financeiro, passando o controle das finanças da escola a ser ponto central da ação e planejamento dos CE, temos aí a importância da participação desse segmento para validar, do ponto de vista jurídico as decisões. Contudo, não queremos aqui gerar uma celeuma em torno de tais questões e, sim distinguir uma participação que apóia os avanços de práticas democráticas de uma participação que favorece a setorização dos assuntos.

Parece-nos que o CE em estudo preza pela legitimidade do espaço, pois encontramos nas falas de alguns representantes do segmento pai a participação como oportunidade de gerenciar a escola e aprender a conviver diante da diversidade de opiniões. Assim, compreende-se com Mônica Abranches (2003), que os indivíduos quando têm oportunidade de participar da tomada de decisões, sentem-se co-responsáveis, comprometidos e envolvidos com o coletivo. As falas dos dois representantes do segmento pai revelam essa compreensão

Tem a pauta é dito sobre o que agente vai conversar, né? As opiniões são ouvidas cada um expõe sua opinião, é uma coisa que é resolvida assim entre todos não uma coisa de uma pessoa só, todos, cada um dá sua opinião todos são ouvidos, é uma coisa que agente realmente

resolve em conjunto, cada um dá sua opinião e depois decide o que deve ser feito (Entrevistado P 02, 28 out. 2010).

Sempre gostei de participar do CE. A gente fica por dentro dos assuntos o que está acontecendo. Às vezes eu falava que a escola não tem isso, não tem aquilo, não tinha o brinquedo pra meu filho brincar, a gente não entendia, mas quando a gente entra no CE, a gente entende que se tirar o dinheiro para comprar o brinquedo vai faltar papel, lápis, a gente sabe o que compra e o que não compra quanto gasta. Antes a gente pensava que elas não compravam porque não queria, mas depois a gente entendeu que não era assim. O CE serviu pra mostrar isso (Entrevistado P 01, 07 dez. 2010).

O despertar da liderança dos indivíduos também é revelado nas falas dos segmentos pai e professor, associando a participação no CE como espaço contribui na formação política do sujeito

[...] já aconteceu de receber o aviso que teria reunião à tarde e eu ter que voltar para casa deixar almoço pronto e ligava para os outros e se ninguém aparecesse ai eu pensava [...] meu Deus, mas a escola vai se apresentar sem o conselho de pai? E esse novo Conselho será que terá o pai. Essa é minha grande preocupação (Entrevistado P 04, 28 out. 2010)

Quando não gostava de alguma coisa que estava acontecendo com professores a gente ficava conversando com as mães, mas na hora da reunião a gente aproveitava e falava, começamos a si soltar. No CE a gente entende o funcionamento da Escola (Entrevistado P 01, 07 dez. 2010)

No primeiro depoimento procuraremos explicar a prática desse segmento a partir da concepção de liderança do autor Norberto Bobbio (2002, p. 713), quando afirma que há uma “diferença entre uma liderança definida pelo papel e um líder que determina o papel”, nesse caso encontramos explicações plausíveis para compreender que a “preocupação” destacada pelo representante é legítima, mas não consta na regulamentação do órgão, pelo contrário, ele mesmo o determina mediante suas experiências participativas, assumido a responsabilidade pelo grupo. Já o depoimento do segundo segmento revela o poder de argumentação e articulação numa liderança que poderíamos chamá-la de “corpo a corpo”, observando atentamente o final do depoimento o representante reconhece o CE, inclusive, como espaço que pode favorecer para elevar a auto-estima dos seus participantes.

Outra constatação refere-se à maturidade que os membros ao participar do CE desenvolvem diante das resoluções e encaminhamentos, quando percebem tal movimento assumem posturas e ações que não dizem respeito diretamente a dinâmica funcional do órgão, mas ao funcionamento da Escola como um todo. Essa mudança é percebida por um representante dos docentes ao afirmar que

As mães que são do CE são mais presentes na escola, elas percebem a sua importância. Quando a mãe passa a fazer parte do CE, é o que eu percebo, ela percebe que ela não tem só importância enquanto mãe, mas como conselheira, ela representa a escola e não só o filho dela. Quando percebe algo na escola que não está indo bem ela comenta, ou quando é algo bom, ela tá sempre dando retorno à escola (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010)

Esse docente ainda destaca a seriedade das reuniões e a consciência do que é representatividade

As reuniões são sérias porque as pessoas consideram os presentes em seus cargos que ocupam, cada membro percebe sua importância na decisão, pois a decisão tomada refere-se a representação do seu segmento. São reuniões que deliberam coisas importantes para a escola, pelo menos a maioria que está lá, principalmente os pais no CE levam a sério. Tem a consciência do que vai deliberar é para escola (Entrevistado D 03, 17 nov. 2010).

O depoimento indica que a seriedade das reuniões reflete a consciência sobre o real significado da representatividade dentro de uma decisão colegiada, essa compreensão supõe uma ação orientada para atingir os interesses dos ali representados e, tal autonomia estabelece uma relação de confiança nas deliberações e seus desdobramentos.

Contudo, encontramos a insatisfação do gestor da escola com a falta de consciência política de alguns pais para participar das decisões colegiadas, como destaca na sua fala a seguir

Pra conseguir que as mães entrem no CE é uma verdadeira agonia, um drama, explicamos que a reunião é uma vez por mês, informamos que damos atestado que você estava resolvendo problema da Escola e qualquer lugar é obrigado a aceitar. Mas, conseguir mesmo assim, convencer várias vezes, dizendo vamos participar é bom. É um problema de consciência não sabe pra que serve aquilo, por mais que a gente explique, cheguei a explicar que em outros países as reuniões

acontecem no final de semana, porque todo mundo trabalha, sem presença do gestor, são eles que conseguem benefícios pra escola, equipamentos (Entrevistado G 01, 19 nov. 2010).

Ainda sobre a atuação dos pais no CE, um segmento docente consegue apontar alguns fatores determinantes de ordem econômica e social que dizem respeito às condições de vida da população

De maneira geral olhando a escola ainda acho muito pouco, temos uma quantidade de pais ainda muito ausentes na escola [...] eles sempre se justificam *ah porque eu trabalho, não posso é muito cedo ou então é muito tarde, tenho criança pequena em casa*. Normalmente tem várias justificativas, mas eu não vou dizer que seja descaso e sim não perceber a importância de sua presença na escola para seu filho, falta de conhecimento que sua presença na escola muda o destino de seu filho. Busco orientar os pais, dizendo venha traga seu filho ele precisa, porque a escola passar a ter significado, não mando porque sou obrigada, mas porque acredito naquilo. (Entrevistada D 04, 17 nov. 2010)

Nessa análise, não podemos deixar de considerar os fatores de ordem social, econômico, cultural-ideológico que determinam as práticas participativas, pois a nosso ver, existe o desejo em fazer e tomar parte dos encaminhamentos gerais da escola, mas a participação ainda é vista como algo secundário na vida das pessoas, por ser uma atividade não remunerada que toma-lhes o tempo livre e gera uma desorganização dos afazeres. Essa percepção mostra os nossos ranços históricos de perceber que a educação formal e pública ainda é obrigação dos professores, gestores e funcionários da escola.

Até o momento nos detemos a analisar essa participação localizada no CE como uma mão de via única na qual os sujeitos eleitos representam os anseios dos seus segmentos representados, bem como sinalizar alguns elementos impeditivos da participação. Contudo, precisamos chamar a atenção que o **fator cultural** pode condicionar a participação dos indivíduos nas decisões colegiadas, uma vez que, este se apresenta como um conjunto de proposições elaborado por uma determinada comunidade e, a partir daí, constituem uma rede de símbolos e significados constituídos e disseminados que podem facilitar ou emperrar a participação dos segmentos no CE.

Nesse raciocínio a possibilidade de trazer para o CE pessoas que são líderes na comunidade demonstra uma postura de líder nas decisões. É uma percepção coerente do segmento professor, pois segundo ele para participar de uma reunião deliberativa implica em vivenciar discussões dentro de um espaço heterogêneo e, quando o indivíduo não possui esse aprendizado corremos o risco de centralizar as decisões. Nessa perspectiva, o segmento tece as seguintes considerações

Quando a gente consegue colocar pais ali dentro que são pessoas fortes de opinião e não se intima em falar [...] Eu acredito que quanto mais a gente conseguir colocar dentro do CE pessoas que sejam líderes dentro da comunidade, às vezes não líder de uma associação de moradores, mas uma pessoa que tem essa liderança já dentro dela, a gente vai conseguir uma participação maior, claro que imagino quando temos dois, três pais, e que ele está ali com uma quantidade de funcionários e professores é claro que tem que ser forte pra não deixar se intimidar. Tem pessoas ali semi-analfabeta, ou então não sabe assinar o nome, não é que ele não possa se manter ou impor sua opinião, ele pode, ele precisa ser líder. Nós tivemos sim, eu tive o prazer de no nosso CE ter pessoas assim que levantava e emitiam opinião (Entrevistada D 04, 17 nov. 2010).

Partindo dessa premissa, o **fator cultural** apresenta-se fortemente na constituição da identidade do CE, ser meramente formal e burocrático, dá ênfase maior às prestações e fiscalização de contas ou fomentar discussões sobre as linhas gerais da escola. O que importa saber é se a natureza predominante na dinâmica funcional é determinada pelo aprendizado político adquirido através da cultura local ou pelo aprendizado político adquirido nas experiências colegiadas, ou na verdade seria o encontro de ambos os saberes.

Talvez o depoimento comece a nos apontar para uma identidade política, em especial neste CE, constituída a partir dos aprendizados adquiridos anteriores a sua inserção nesse espaço, daí consideramos a carga de símbolos e significados acumulados pela comunidade ao longo de sua trajetória histórica, política e cultural, bem como os processamentos desses saberes em cada indivíduo/coletivo. Tal compreensão é validada, principalmente quando a entrevistada afirma que quando “uma pessoa que tem essa liderança já dentro dela, a gente vai conseguir uma participação maior”, de fato, corroboramos com sua percepção, pois a presença da comunidade local, muitas vezes, é inibida pelos professores, gestores e funcionários, não queremos acreditar que seja intencional, mas é a imposição da

própria posição que cada sujeito demarca em seu território. Para romper com esse “dois blocos” é necessário mobilizar as habilidades adquiridas e para isso não implica o grau de escolaridade, ou a posição que o segmento ocupa, mas o resultado do processamento desses saberes determinando assim, o seu nível de politização.

Tais considerações reforçam a idéia de que a cultural local de um bairro, no nosso caso o Calabar, pode representar um fator determinante na constituição da identidade política do órgão colegiado e, neste ínterim localizamos a crença de que os aprendizados adquiridos a partir de ações antagônicas e conflituosas podem oportunizar práticas deliberativas que não desperdicem o potencial democrático do CE.

No início do nosso trabalho consideramos que a comunidade local é também formada pelos alunos, uma vez que, vivem nesta comunidade e trazem suas vivências para o interior da Escola, entretanto, quando nos referimos a sua participação no espaço deliberativo percebemos (como apresentado na parte 5) alguns elementos impeditivos como, por exemplo, a insuficiência de alunos com idade para candidatar-se ao CE.

Essa situação, a nosso ver, fragiliza os processos democráticos e coloca em pauta a questão da legitimidade dessas representações, essa preocupação é válida, mas não nos dá o direito da omissão ou do pré-julgamento desse sujeito, pelo contrário, precisamos qualificar seu assento ponderando suas ações e comportamentos e dando-lhes credibilidade em suas decisões, pois podem também encontrar respostas, mas para isso precisam da referência dos adultos, de escuta e parceria.

Encontramos no depoimento do gestor da escola uma percepção distinta do nosso pensamento no que se refere à garantia do direito de voz e vez do segmento aluno no CE, para o entrevistado este segmento não tem capacidade, talvez, pela sua idade, em decidir seriamente sobre assuntos que envolvem professores, funcionários ou outros alunos. Tal percepção fica claro quando afirma que

O que aconteceu todas às vezes quando colocamos os alunos, eles nunca participaram, mesmo instigando, perguntando pra ver se eles diziam alguma coisa. Nem sempre o CE trabalha com parte a pedagógica apenas, trabalhava com alguns problemas relativos à Escola no dia que tinha um problema sério a gente não podia convocar

o aluno, o aluno não pode participar de um problema sério que envolve outro aluno, você vai pedir conselho a um adolescente? Porque no dia que a gente fez isso ela espalhou, embora tenha tido cuidado de conversar que não pode transmitir o que a gente conversa aqui, mas isso trouxe problema pra gente. (Entrevistada G 01, 19 nov. 2010)

O depoimento nos causou um conflito de entendimento. Para o entrevistado os alunos não levam a sério as discussões porque são adolescentes ou porque “determinados” assuntos que envolvem seus pares não deveriam ser tratados mediante a sua presença? Temos aí duas questões que precisam ser analisadas à luz das nossas construções neste trabalho. Primeiro recorreremos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e constatamos que no Artigo 16 diz que

Toda criança e adolescente tem entre outros [...] o Direito a se expressar e opinar. Por tanto, é direito de todos os jovens e adolescentes, enquanto cidadãos e cidadãs participarem da definição dos modelos de atendimento aos seus direitos como a escola, a saúde, o lazer. E é dever do Estado, da família, do adulto, abrir espaços para a escuta, a expressão o aprendizado. Só assim podem desenvolver-se, agregar valores e atuar em prol de uma coletividade. (BRASIL, 1990)

De acordo com o ECA este indivíduo possui o direito assegurado em participar dos encaminhamentos na resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola, entre outros espaços. Esse entendimento nos conduz a localizar os órgãos colegiados e sua composição, pois se trata de inserir adolescentes a partir dos 14 anos de idade para deliberar sobre questões que dizem respeito a escola como um todo, essa condição fortalece o protagonismo juvenil, permitindo a troca dos aprendizados e o estabelecendo de novas parcerias entre comunidade e escola.

Observamos que do ponto de vista legal sua participação é garantida para validar os encaminhamentos da escola, contudo, corremos o risco de perpetuar dentro de um modelo de gestão democrática, práticas excludentes e autoritárias. Sabemos que viver não é só uma experiência cronológica, ainda carregamos o legado de uma sociedade que atribui experiência e seriedade como uma questão de idade e esquecemos-nos de qualificar a intensidade que são tecidas as relações humanas.

Por fim, mais um cerceamento, ora se todos ali representam os interesses de um determinado segmento e, por conseguinte, supõe que sua ação esteja voltada para esta finalidade, e se retiro o seu representante legal quem defenderá seus

direitos? Vimos em depoimentos anteriores que a beleza desse órgão, de fato, consiste na multiplicidade de visões diante da resolução de um problema, pois cada um se comporta de acordo a sua visão de mundo e é essa diversidade de opiniões que legitimam as descentralizações das decisões.

Ainda com o depoimento do coordenador, este sugeriu uma “solução” para garantir que o CE torne-se um espaço que permita discutir qualquer assunto. Vejamos o encaminhamento do entrevistado ao ser questionado sobre o que fazer, então, com este segmento

Na minha opinião os pais é que deveriam participar do CE, deveria ser obrigado haver grêmios estudantis, associações estudantis que trouxesse para o CE os problemas dos estudantes, poderiam participar via **indiretamente** (grifo nosso) e não diretamente participar da reunião do CE. Por que uma coisa é você comentar um problema de aluno com um adulto outra é comentar com um adolescente. Poderia ter um órgão deliberativo e um dos alunos pra ele ter mais representatividade. Uma coisa é você levar dois pais e aluno para o CE, outra coisa é você reunir só alunos, com professores responsáveis. Acho que o órgão estudantil deveria ser desvinculado do CE. Esse órgão poderia em alguns momentos levar alguns assuntos para o CE. (Entrevistada G 01, 19 nov. 2010)

Discordamos do entrevistado, pois substituir o segmento aluno pelos pais, a nosso ver, pode ser até uma medida paliativa diante da ausência de alunos com idade permitida para participar do CE, mas isso difere completamente quando validamos como uma prática que considera este sujeito como problema, mas não como parte da solução, ou talvez, um meio possível.

Romper com os ranços de uma gestão pautada na verticalização das relações para um modelo de relações horizontalizadas é uma tarefa árdua, mas igualmente acreditamos que essa postura fere com os princípios da democratização nos espaços escolares, ao assumir, que poderiam participar “indiretamente”, é uma visão que retrocede nossas conquistas pelos direitos sociais e políticos, reforçando as vozes ausentes ou silenciadas do segmento aluno no CE, como revela a fala do representante dos alunos ao afirmar que “[...] não falava nada só ficava calado e dando risada. Nas reuniões eu ficava calado porque eu não gosto de falar” (Entrevistado A 01, 18 de Nov. 2010), esse depoimento mostra como o processo de exclusão liquida a autonomia deliberada e nega a possibilidade de tornar o órgão colegiado num espaço desafiante e inclusivo

Sobre as reais condições da participação dos alunos encontramos uma constatação distinta do coordenador do CE, como demonstra um representante do segmento docente quando destaca que

Nossos alunos que iam pra o CE não se escolhiam por liderança, e sim porque era aquele aluno que tinha, às vezes eram alunos com baixa alta estima, repetentes a muito tempo, num ambiente onde ele era muito mais velho com crianças muito mais novas, já não se manifestava tanto em sala de aula. (Entrevistado D 04, 17 nov. 2010)

Acreditamos que encontramos aqui algumas explicações plausíveis sobre a postura do segmento aluno no CE. Vimos na parte 5 deste trabalho que a Escola Municipal selecionada para estudo do CE pelo seu porte não agrega muitos alunos com idades superiores à 14 anos, o que, de fato, compromete o processo de escolha e comportamento destes dentro de um órgão deliberativo, mas se olharmos atentamente para o perfil do alunado, como apresenta o professor, verificaremos que estamos lidando com “alunos com baixa alta estima, repetentes a muito tempo”, como afirma o segmento. Consideramos essa informação com peça fundamental para nossa análise, pois estamos diante de um sujeito escolhido não como possibilidade entre as alternativas legítimas, mas como única possibilidade e, somando-se a isso, o seu histórico de desvalorização possa dificultar a resolução de questões que envolvem o seu cotidiano individual e coletivo.

Isso nos faz refletir a necessidade de abrir espaços e facilitar os processos que permitam a participação efetiva destes na construção do modelo e da dinâmica social da sua comunidade, da escola, do bairro, do país e do planeta. Nosso entendimento caminha por estas veredas, pois não basta garantir, precisamos como promover o exercício político desses sujeitos, a partir de um pensar global e agir local.

No entanto, cabe analisar como a Escola lida com essas lideranças, são validadas ou meramente “decorativas”? Será que os segmentos da escola, de fato, sentem-se confortáveis com a presença de pessoas com a força de liderança? Essas e outras questões surgem à medida que nos defrontamos com depoimentos como este e, começamos perceber que quanto mais o indivíduo está inserido em práticas participativas desenvolve uma postura crítica e de mudança diante dos encaminhados frutos das decisões colegiadas.

As falas ao longo desse trabalho têm revelado alguns indícios de uma articulação entre os pares que se inicia ainda no contexto da comunidade, é como se as primeiras articulações surgissem do sentimento coletivo. Contudo, seria reducionismo da nossa parte afirmar que os depoimentos revelam o nível de politização dos segmentos que pertencem à comunidade local, pois como vimos os fatores condicionantes de ordem interna e externa podem caracterizar elementos determinantes dessa participação.

Percebemos ainda que o **fator cultural** foi revelado em muitas falas, posturas e direcionamentos, mas ainda sentimos as fragilidades dos processos democráticos para garantir uma maior visualização da confluência desses aprendizados adquiridos na comunidade local e os aprendizados adquiridos na experiência colegiada, os indícios coletados nas atas, entrevistas e observação direta apontam uma realidade com múltiplos atravessamentos diários, mas que carregam uma desejo de tomar e fazer parte das decisões na esfera pública dentro de uma perspectiva do exercício político.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] não deixar por conta de só a diretora resolver se vai ficar se não vai ficar se tá bom, se tá ruim, acho o CE bom, porque tendo o CE todo mundo pode se reunir e decidir as coisas”.
(Morador do bairro Calabar e representante do segmento pai)

Como falar em final diante da certeza de que uma nova etapa se inicia com este trabalho? Saímos do particular para torná-lo público e neste movimento outras leituras de mundo se encarregarão de dar novos sentidos ao “dito” e ao “escrito”. A fala do depoente nos faz acreditar que não existe um final como algo pronto, acabado, pois foram tantas coisas que aprendemos, tantas coisas ainda por compreender, temos tantos assuntos a discorrer, tantos contextos que se entrecruzam. Então por onde começar?

O objeto em estudo nos ensinou que sua totalidade não é apreendida num tempo-espço ancorado pela regulamentação acadêmica e institucional, mas pelas construções individuais e coletivas oriundas da interação entre os sujeitos, o território e a normatização. Tal reflexão nos remete a uma passagem do livro *O pequeno príncipe* de Saint-Exupéry quando diz que “O essencial é invisível aos olhos”, de fato, o que o sujeito vê é fruto das interpretações contextuais do histórico, do político e do cultural que o envolvem e configuram suas identificações dentro de um modelo de gestão democrática.

Daí a importância de discutir a posição e a postura dos representantes da comunidade local dentro das estruturas colegiadas. Não estamos simplesmente falando de interação entre escola-comunidade pela força normatizadora ou voluntariada, mas na co-gestão dos pais e alunos pertencentes ao bairro Calabar e sua representação no órgão colegiado. Esta produção acadêmica além de produzir um novo olhar sobre essa temática também contribui para a difusão do conhecimento que desloca a figura da comunidade como coadjuvante para protagonista da sua própria reafirmação identitária e seus desdobramentos nos espaços formativos.

A garantia constitucional da participação ativa da comunidade local no gerenciamento da escola pública estabelece uma nova dinâmica nas relações que envolvem Comunidade – Escola- CE. As parcerias estabelecidas entre os diversos

atores desta relação oportunizam a partilha coletiva, a produção e difusão do conhecimento, e a melhoria das ações sócio-educacionais. Todavia, apesar de todas as políticas que asseguram a gestão democrática, nesse espaço circulam também significados, posturas e crenças que, por vezes, constituem-se como resistências nos processos decisórios, ainda que colegiados.

Ao percorrer as veredas de tal temática identificamos que a prática participativa na Escola Municipal selecionada via Conselho Escolar, ainda é centrada no poder da equipe gestora, professores e funcionários da Escola, são eles que marcam o dia e horário das reuniões, que divulgam a pauta e selecionam os assuntos e o próprio gestor é o coordenador do CE, cargo eleito pelos segmentos.

Mesmo sendo um cargo legítimo, mas percebemos que talvez a presença do gestor como coordenador do CE, acaba inibindo a espontaneidade dos participantes, pois os segmentos o vê como figura de autoridade na Escola. Daí, a justificativa de que os temas levados com mais frequência as reuniões são os relativos aos problemas emergenciais e às questões de ordem financeira.

No entanto, precisamos avaliar tais posturas, pois algumas delas ferem os princípios da gestão democrática, principalmente no que se refere aos mecanismos de participação das comunidades nas decisões colegiadas. Isso remete a leitura de Cecília Peruzzo (2004) sobre as modalidades de participação, quando aponta que o exercício do poder pode apresenta-se como democrático, mas é autoritário, uma vez que, mantém as estruturas do poder verticalizado.

Diante de tal consideração, o olhar atento e reflexivo nas leituras das atas, das entrevistas e na observação direta nos permitiu localizar o objeto em estudo e compreendê-lo dentro do seu contexto e aqui tecer algumas considerações.

A pauta da reunião é elaborada pelo gestor e, geralmente, não há divulgação com antecedência para as comunidades; os temas pautados nas reuniões do CE, em estudo, são excessivamente financeiros ou administrativos; a questão pedagógica ganha um direcionamento voltado para indisciplina do aluno, calendário escolar, socialização dos projetos, dentre outros. São práticas instituídas e que parece não despertar nenhuma estranheza por parte dos conselheiros.

Em relação aos temas tratados no CE, alguns segmentos sinalizaram a importância de escolher os assuntos que “podem ou não podem” serem tratados em reuniões com a presença de pais e alunos, principalmente situações que envolvem os docentes ou funcionários da Escola Municipal. Mas, isso não é um consenso

entre os segmentos, identificamos nos depoimentos um pensamento contrário a este, há quem defenda que a boniteza dos encontros colegiados está aí, nas diversidades de opiniões, e como cada segmento vê a decisão ao se colocar no lugar do outro, ou como indivíduo, ou como representante legal.

Outra questão refere-se ao conhecimento dos representantes das comunidades sobre PPP, PDE, PDDE e o Regimento escolar, os mais lembrados foram o PDE e o PDDE, pois ambos é uma ferramenta gerencial e de assistência financeira às escolas públicas. Já em relação aos demais documentos que orientam ações educativas e, de acordo com a LDBEN 9394/1996, envolve a co-gestão das comunidades. Apenas os professores reconheciam os documentos, até pelo convívio da profissão, mas todos foram unânimes em afirmar que estes não eram socializados nas reuniões de CE.

Outra situação que merece destaque e atenção refere-se a participação do segmento aluno no CE. Como relatado neste trabalho, alguns fatores contribuem para as vozes ausentes e/ou silenciadas nas reuniões, por exemplo, os estereótipos carregados pela distorção idade/série, a forma como são indicados e eleitos e como são delegadas suas atividades como conselheiro. Percebe-se que Escola e sistema municipal de ensino, principalmente com o ingresso de crianças com idade menor (devido o ensino fundamental de 09 anos), precisam reivindicar mecanismos legais que garantam uma participação de qualidade desses segmentos, de modo que, a representatividade não seja apenas imposição, mas uma ação política.

Cabe ressaltar que abrir a Escola para as aulas de capoeira, oficinas de reutilização de materiais e cursos de culinária é uma estratégia válida para interação entre Escola e Comunidade, mas igualmente reconhecemos que se estas ações objetivam apenas o lazer, desperdiçaríamos o potencial político da comunidade local para discutir assuntos que dizem respeito a sua dialetização entre Escola - Comunidade - CE. Nesta perspectiva, vale a pena refletir por que, para quê e como queremos a comunidade local na escola

Em virtude disso, constatamos que o equilíbrio das decisões dentro de um espaço colegiado depende de alguns elementos fundantes, como o domínio da palavra, o poder de argumentação, a posição que ocupa na estrutura organizacional da escola e o nível de politização dos sujeitos envolvidos. Tanto o corporativismo quanto à centralização podem provocar um possível desequilíbrio no poder das

decisões, pois as especificidades criam um contexto complexo de posturas, opiniões, crenças e determinam a dinâmica no CE.

A partir desse movimento dinâmico também verificamos um processo de trocas nas ações colegiadas e, é por meio da cultura local, da participação de co-gestão, da compreensão da representatividade, do interesse comum, que esses sujeitos conhecem, interferem e, agem politicamente. Entendemos que, o exercício político no órgão deliberativo une o reconhecimento da sua importância como segmento as competências e habilidades para lidar com temas complexos que são tecidos juntos, mas mantendo suas particularidades.

Os sujeitos podem até ocupar os mesmos espaços e ter participado das mesmas lutas e conquistas, mas os construtos mentais¹⁷, ou seja, os aprendizados adquiridos nesta experiência são processados de diversas formas, pois neste contexto a subjetividade do “eu” com “outro” orienta suas ações.

Vimos ao longo do trabalho que quando uma comunidade local possui um histórico de relações conflituosas entre um “Nós” e o “Eles” cria novas formas de comunicar e expressar seus desejos individuais e coletivos, representando a vez da voz, o respeito da vez e a oportunidade de ser legitimado, isso supõem que esses sujeitos entram no espaço deliberativo com uma consciência dos interesses sociais comuns entre seus pares.

No entanto, percebemos que esta comunidade, do bairro Calabar, ao participar das estruturas colegiadas ainda não consegue ser um agente transformador. Embora, tenhamos as mobilizações do segmento pai para “devolver” uma professora à Secretaria Municipal de Educação, seu envolvimento nas reuniões na resolução dos assuntos financeiros e a assiduidade nas reuniões deliberativas. Contudo, não conseguimos identificar uma mobilização que reafirmasse a identidade local e seu legado histórico nas atividades escolares. Essa mudança seria possível se, fossem inseridos elementos culturais do bairro no currículo da Escola Municipal, através do estudo do bairro, sua geografia, seus hábitos, sua dinâmica, sua cultura local.

Afirmamos isso porque, a identidade política do bairro pode orientar práticas mais efetivas de participação CE da Escola Municipal selecionada, pois acreditamos

¹⁷ Construtos mentais proposto pelos autores Klasmeier e Goodwin (1977) representam os conceitos formados pelos indivíduos de acordo com suas experiências e padrões maturacionais.

que romper com posturas centralizadoras e burocráticas implica primeiro na vivência da ação política, depois na possibilidade de atuação num espaço comum e por último, a percepção e utilização desse aprendizado, orientado novas ações

Este reconhecimento parece nos conduzir à contra mão, inclusive dos estudos acadêmicos e da legislação educacional vigente, pois apresentam o CE como um espaço que educa os indivíduos para o convívio democrático e, não contrário. Isso nos leva a refletir se o aprendizado adquirido nas práticas participativas é traduzido e/ou reconhecido nos processos democráticos, através das ações deliberativas. Pois, os encaminhamentos do CE implicam diretamente tanto no gerenciamento da Escola Municipal quanto na própria comunidade local.

Por todos esses aspectos expostos, voltamos a questão central que guiou esta pesquisa: quando os indivíduos já têm uma convivência de organização e luta política contribuem para novas formas de participação efetivas no CE?

De fato, o fator cultural representa um condicionante de participação dos indivíduos no CE, mas não determina ações e comportamentos que apóiam o processo decisório. É necessário destacar que este fator não vem desvinculado das questões de ordem histórica, social e política, na verdade ele é o somatório dessas dimensões. Dissemos isso porque, ao pertencer a uma determinada comunidade não significa que precisamos compartilhar dos mesmos credos e posturas, pois as edificações identitárias são constituídas à medida que projetamos a nossa vida cultural e, nesta e através desta, enxergamos o mundo como ele se processa individualmente e coletivamente e, não como de fato é apresentado.

Nesta perspectiva, a escola precisa reestruturar seu modelo de gestão democrática, pautado na abertura para o diálogo entre as comunidades escolar e local e que possa compreender o seu cotidiano em confronto com o do outro, a fim de propiciar aos seus sujeitos o entendimento de que as comunidades têm poder de decidir o que querem ser. Por outro lado constatamos que a participação é algo conquistado, cultivado a partir da constituição de práticas inclusivas nos processos decisórios.

Cabe aqui estabelecer algumas proposições reflexivas que possam propiciar um maior envolvimento das comunidades: promover reuniões ordinárias (mensais) do CE em horários, na medida do possível, compatíveis com o dos seus segmentos, divulgação da pauta da reunião obedecendo ao prazo legal (72 h reuniões ordinárias e 24h extraordinárias), formação continuada dos segmentos sobre a importância da

participação, principalmente como agentes transformadores, eventos que divulguem na escola as ações do CE exposição de cronograma de atividades e prestação de contas de fácil leitura (compreensão) e em local que permita ser visualizada pelas comunidades.

Esta, talvez, seja a maior contribuição deste trabalho: respeitar a comunidade local na escola não pela obrigatoriedade legal ou aclamação dos programas midiáticos, mas pelo significado concreto e duradouro na formação do sujeito político.

Ao final desta produção entendemos que a questão central da pesquisa foi respondida e os objetivos propostos alcançados.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: um espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ALEXANDER, Jeffrey C. Ação Coletiva, Cultura e Sociedade Civil: secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Revista Brasileira Ciências Sociais**. São Paulo, vol.13, n.37, p. 5-31, jun. 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ARAÚJO NETO, José. Calabar um bairro construído com cidadania. **A Tarde**, Salvador, 2001, p. 4, 28 abr. 2001.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 4. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Colegiado escolar**: orientações básicas. Salvador, 1997. (Série Gestão Participativa, v. 1).

_____. **Colegiado escolar na Bahia**: dia D, 27 de agosto de 1998. Salvador, 1998. (Série Gestão Participativa, v. 2).

BASTOS, João Batista (Org.). *et al.* **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 17 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de educação. Brasília: Inep, 123 p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf> Acesso em: 31 set. 2009.

_____. _____. Decreto **Lei nº 6094** de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 10. Abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094**, publicado no Diário Oficial da União em 25 de abril de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 30 abr. 2008.

_____. _____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655. Acesso: 05 dez. 2010.

_____. _____. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 maio 2009.

_____. _____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 fev. 2011.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmem Varriale et al. 12. ed. Brasília: UnB, 2002.

_____. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **O Conceito de Sociedade Civil**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BORGES, Celma. **Alfabetização de adultos como política educacional dos movimentos sociais**. Caderno CRH. Salvador, n.18, p.76-116, 1993.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007

BRANDÃO, Marcelo. Polícia mata líder do tráfico do Calabar em suposto tiroteio. **A Tarde on line**, Salvador, sexta-feira, 07 maio. 2010.

CALABAR busca parcerias para ser bairro modelo. **A Tarde**, Salvador, 23 jan.1997. Brasil. p. A4.

CALABAR, meio século de luta: a imensa favela cercada de bairros nobres vive as pressões da especulação imobiliária. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 08 dez. 1987. Brasil. p. A4.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**. Paraíba: n.25, p. 94-104, jan/fev/mar/abr. 2004.

CERQUEIRA, Doralice de Araújo. **Gestão da Escola Pública: uma Análise da Prática**, 2000. 184 f. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CONCEIÇÃO, Fernando. **Cala a Boca Calabar- A Luta Política dos Favelados**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberto e criação**. In: M. C. de S. Minayo(org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Gestão Democrática na Escola e o Direito à Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrock. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GAUTHIER, Jorge. Líder do tráfico no Calabar é preso na Micareta de Feira. **Correio da Bahia**, Salvador, quinta-feira, 22 abr. 2010.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, Alfredo M.; ANDRADE, Edson F. de. O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 83-102, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JACOBI, Pedro. **Poder local, políticas sociais e sustentabilidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v8n1/04.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

KLAUSMEIER, Hebert J.; GOODWIN, William. **Manual de psicologia educacional**. Tradução de Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico, 24.ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

LEGALIZAÇÃO da posse da terra mobiliza o Calabar. **A Tarde**, Salvador, 05 abr. 1988. Brasil. p. A4.

LÜCK, Heloisa (Orgs.). *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUZ, Liliene Xavier. **Conselhos Escolares**: cidadania, participação e gestão democrática na educação? **Brasil**, 1999.134p. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Ceará,1999.

MACEDO. Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. . Hermes re-visitado. Interpretando com-textos na etnopesquisa crítica educacional. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, n. 13, p. 163-173, jan./junho, 2000, p. 168.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.207-232, mar.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>> . Acesso em: 03 abr. 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. **Revista Brasileira de Administração**. Rio de Janeiro, n. 42, p. 552-579, maio/jun. 2008.

MILTON, Santos. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./out./Nov./dez. 2001
Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_08_antonio_flavio_barbosa_moreira.pdf> . Acesso em: 08 maio 2010.

MOUFFE, Chantal. Politics and The Political. In: **On the Political Politics and the political**. Cap. 2. p.8-34. London and New York: Routledge, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antiracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNIZ, Agostinho. Para que servem os conselhos? **A Tarde on line**, Salvador, 26 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/matéria>>. Acesso em: 26 ago. 2003.

OLIVEIRA, Nilce de. **A educação no movimento de moradores do Calabar. Brasil**, 1988. 145 f. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa : **Revista da faculdade de educação da USP**, São Paulo: v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 2002.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PONTE, João Pedro da. **Estudos de caso em Educação Matemática**. BOLEMA. Boletim de Educação Matemática. Ano 19, n. 25. Rio Claro: UNESP, 2006.

PRADO, Marco Aurélio Máximo (Da Mobilidade social á constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 59-7, jun. 2002.

ROCHA, José Cláudio. **A participação popular nos conselhos municipais de educação na Bahia, Brasil**. 2001.305 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ROCHA, Vitor. Calabar: a comunidade da resistência. **A Tarde ON LINE**, Salvador, 29 fev. 2008. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/cidades/noticia.jsf?id=845758>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

SALVADOR. Câmara Municipal. **Lei n. 4940** de 09 de agosto de 1994. Dispõe sobre os Conselhos Escolares das Escolas da Rede Municipal do Salvador. Salvador, agosto, 1994.

_____. Câmara Municipal. Lei Orgânica do Município de Salvador. **Diário Oficial do Município**. Salvador, 1990.

_____. Gabinete da Prefeita Municipal. Decreto n. 10.895 de 12 de dezembro de 1994. **Diário Oficial do Município**. Salvador, BA.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2008.

SERPA, Ângelo. **Experiência e vivência, percepção e cultura**: uma abordagem dialética das manifestações culturais em bairros populares de salvador-bahia. In. R. RAE GA, Curitiba, n. 8, p. 19-32, 2004. Editora UFPR.

SERPA, Luiz Felipe Perret. A história dos movimentos populares em Salvador. In: **Movimentos Populares**: a escola comunitária e a Cidadania. Salvador: UFBA, 1990.

STAKE, Robert. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage; 2000.

TABORDA, Cleuza R. B. Conselho Escolar como unidade executora: padronização e nova atribuição. In: Seminário de educação – políticas Educacionais: cenários e projetos sociais/UFMT. **Anais do Seminário de Educação**, 2009. p. 1-13.

Disponível em:

<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt11/ComunicacaoOral/CLEUZA%20REGINA%20BALAN%20TABORDA.pdf>> . Acesso em: 20 set 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**. Para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**. RJ, set/out, p.383-386, 2007. Disponível em:

http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>.

Acesso em: 08 abr. 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Municipais de Educação: Estudo Genético-Histórico. **Revista Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.103, mar, p.123-135,1999.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000300005&script=sci_arttext>.

Acesso em: 09 fev. 2004.

ENTREVISTAS

Entrevistado P 01. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 07 dez. 2010.

Entrevistado P 02. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 28 out. 2010.

Entrevistado P 03. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 18 nov. 2010.
Entrevistado P 04. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 28 out. 2010.
Entrevistado P 05. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 19 out. 2010.
Entrevistado S 01. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 19 out. 2010.
Entrevistado D 01. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 29 set. 2010.
Entrevistado D 02. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 28 out. 2010.
Entrevistado D 03. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 17 nov. 2010.
Entrevistado D 04. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 17 nov. 2010.
Entrevistado L 01. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 27 set. 2010.
Entrevistado L 02. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 09 dez. 2010.
Entrevistado A 01. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 18 nov. 2010.
Entrevistado G 01. Entrevista concedida a Dione S. L. Carvalho, em 19 nov. 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE ESCLARECIMENTOS E COMPROMISSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

APRENDIZADO E AÇÃO POLÍTICA: O PAPEL DA CULTURA LOCAL NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE POLÍTICA NO CONSELHO ESCOLAR

CARTA DE ESCLARECIMENTOS E COMPROMISSOS

Prezado entrevistado,

Este trabalho realizado pela mestranda Dione Sá Leite Carvalho da linha de Pesquisa Educação - História, Trabalho e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que tem por objetivo compreender em que medida a cultura local do bairro Calabar, marcada pelo histórico de lutas políticas, contribui democraticamente para a constituição da identidade política do Conselho Escolar de uma Escola Pública da rede Municipal de Salvador. Os resultados da investigação serão analisados à luz de literatura pertinente, transformados em partes integrante da dissertação.

É por esta razão que solicitamos sua participação nessa pesquisa, respondendo espontaneamente as questões, usando sua própria linguagem e da forma mais simples e completa possível. Todas as suas respostas são de extrema importância.

Caso você não queira responder a alguma das perguntas que lhe forem feitas diga isso ao entrevistador. Se preferir interromper a gravação em algum momento este é um direito que você tem.

Podemos garantir que sua identidade será mantida em sigilo no texto da dissertação. Conto com a orientadora do trabalho para quaisquer esclarecimentos que poderão ser mantidos através do e-mail celmaborges@yahoo.com.br.

Antecipadamente agradeço sua colaboração para com nosso trabalho.

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que tomei conhecimento dos objetivos e dos procedimentos éticos da pesquisa intitulada “**Ação política e aprendizado: o papel da cultura local do bairro Calabar na constituição da identidade política no Conselho Escolar de uma escola municipal na cidade de Salvador**”, orientada pela Profa. Dra. Celma Borges, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e que concordo, de livre e espontânea vontade, em responder as perguntas que me forem formuladas através do questionário.

Salvador, _____ de _____ de 2010

Nome _____ Assinatura: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro ter sido informado das finalidades e do desenvolvimento da pesquisa e que concordo em participar da mesma, tendo ciência que poderei recusar-me a responder qualquer pergunta e de que minha identidade será mantida em sigilo no texto da dissertação.

ROTEIRO

1. Fale um pouco sobre você.
2. Qual a sua relação com o Calabar.
3. Fale sobre a Escola Casa da Amizade e sua relação com ela.
4. Você conhece e/ou se lembra de algum movimento (trabalhista, religioso, cultural, educacional, dentre outros) promovido pela comunidade que tenha repercutido na escola? (explique quando e como)
5. Qual sua opinião sobre participação da comunidade local na escola: como ela se dá. E quais limites e possibilidades.
6. Em sua opinião, o CE funciona como espaço de participação da comunidade?
 - Como é o processo de escolhas dos membros?
 - Recebem esclarecimentos para exercer sua função?
 - Fale um pouco sobre as reuniões?
 - Como se dá a tomada de decisões?
 - Todos participam igualmente?
 - Há divulgação com antecedência da pauta da reunião? Em caso negativo, como se sente?
 - Quais assuntos são discutidos nas reuniões?
7. Fale um pouco sobre a atuação dos segmentos: funcionário, professora, pais, gestor, durante as reuniões. Alguma situação vivenciada chamou sua atenção? Qual? Por que?
8. Você acredita que o CE na escola trouxe mudanças? Quais?
9. Você acredita que a comunidade local contribuiu para essas mudanças? Como?
10. Os documentos da escola como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) são discutidos e validados pelos membros do CE? Caso positivo, quem atua diretamente na aprovação. E em caso negativo, quais os motivos da não discussão?