



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

SELMA BARROS DALTRO DE CASTRO

**O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em
Feira de Santana, no período de 1990 a 1998**

Salvador
2011

SELMA BARROS DALTRO DE CASTRO

**O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em
Feira de Santana, no período de 1990 a 1998**

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

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

Salvador
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Castro, Selma Barros Daltro de.

O Sistema Municipal de Ensino : uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998 / Selma Barros Daltro de Castro. – 2011.
106 f.

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

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

1. Sistemas de ensino - Feira de Santana (BA). 2. Sistemas de escolas municipais – Feira de Santana (BA). 3. Educação e estado - Feira de Santana (BA). 4. Escolas – Descentralização. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.2098142 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

SELMA BARROS DALTRO DE CASTRO

O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2011

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão – orientador

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil(2003)

Professor Adjunto I da Universidade Federal da Bahia , Brasil

Prof. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos- avaliador

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(2003)

Professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana , Brasil

Prof. Dr^a. Sara Marta Dick – UFBA – avaliador

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil(2001)

Professor adjunto da Universidade Federal da Bahia , Brasil

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro UFBA – suplente

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil(2004)

Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia , Brasil

Salvador

2011

À Ariston Costa Daltro de Castro e Ilma Barros Baltro
de Castro (*in memoria*), meus pais, que tiveram
como objetivo de vida investir nos estudos dos seus
filhos.

AGRADECIMENTOS

Alguém já disse que a nossa história é também escrita por várias mãos. Acredito completamente nessa afirmativa. Sou hoje o que me fiz com a colaboração e com a não colaboração de outras pessoas. E é por isso, que neste momento não posso apoderar-me do saber e da conquista, e não dividí-los com quem também ajudou a construir essa minha história de mestrado.

As primeiras mãos que me ajudaram a fazer-me foram meus pais Ilma e Ariston, a quem agradeço o empenho e a certeza de que seria a honestidade, o conhecimento e o estudo que nos daria dignidade e possibilitariam conquistas.

Meus irmãos, Ilnara, Andrea e Ilton, que com orgulho e acolhida sempre me apoiaram.

Meu marido e meu filho, Wilson e Wesley, respectivamente, que sempre abriram mão dos passeios, das viagens, do lazer, da tranquilidade para compartilharem comigo toda a construção de um sonho, a conclusão do meu mestrado. Abriram mão de desejos materiais, compreendendo que era momento de investir financeiramente em livros e em minha manutenção Feira de Santana/Salvador. Também souberam aceitar a ausência da esposa e da mãe...

Os tios e primos que mesmo sem entenderem a minha ausência e meu sumiço aceitam as minhas justificativas e orgulham-se da minha opção.

Os amigos da Secretaria de Educação de Feira de Santana. Os que trabalham na sede do órgãos e os que estão em escolas. Sei o quanto torcem por mim. Eles sempre me incentivaram a fazer esta caminhada. Acredito que muitos deles se projetam também nesta conquista. Nomear a todos seria complicado, pois teria mais agradecimento do que produção científica.

Os amigos da Universidade do Estado da Bahia, campus X-Serrinha. Vivi tantas emoções e aprendizagens com todos. O incentivo e orientação para a construção do meu projeto de pesquisa foram determinantes para a minha seleção no programa de pós-graduação da FAGED.

Os amigos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Lá me fiz estudante, há muito tempo atrás e hoje me refaço professora do ensino superior, convivendo com novos e ex-professores que tanto estão me ensinando.

Os meus alunos, os antigos e os atuais, da educação infantil ao ensino

superior pelas oportunidades que me deram de acreditar no processo educativo e nas pessoas.

José Wellington, meu orientador-amigo, que jamais me fez pressão alguma, pelo contrário, compreendeu e compreende todas as minhas limitações de tempo e de escrita. Sempre me incentivou e me possibilitou novas oportunidades acadêmicas.

Os amigos e professores do Programa de Pós-Graduação da Faced, com que compartilhei alegrias, angústias e aprendizagens.

Os professores da banca. Cesar Leiro, por ter sido o primeiro professor da FACHED a acreditar em mim. Pode colaborar muito com os meus estudos futuros. Sara Dick, por ter me ajudado a ver e compreender a metodologia histórico-educacional, pela sensibilidade com o outro e pelas contribuições. Solange Mary (UEFS), foi minha professora há muitos e muitos anos atrás... Me ajudou a fazer-me professora, com sua dureza e sensibilidade ao mesmo tempo. E hoje somos colegas/amigas na mesma universidade.

Aos profissionais da área de Direito e da História que gentilmente cederam-me livros e informações.

Aos servidores da Câmara de Vereadores de Feira de Santana pela disponibilidade em atender a todas as minhas solicitações e demandas.

E, por fim, às pessoas/fontes que se propuseram a compartilhar comigo e com os meus leitores os seus saberes e experiências, imprescindíveis para a construção desse trabalho.

Foram muitas mãos que construíram comigo essa história. Que bom ter muitas pessoas para agradecer.

Obrigada a todos!

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

Acerteza de que seremos interrompidos
antes de terminar...

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Fernando Sabino

RESUMO

A elevação dos municípios à categoria de ente federado, com a Constituição Federal de 1988, possibilitou a construção de novos modelos de gestão local, no âmbito educacional, com a perspectiva de organização de sistemas municipais de ensino. Tais sistemas deveriam ser construídos a partir dos princípios democráticos e da autonomia local. Em Feira de Santana, o sistema de ensino teve sua regulamentação legal iniciada no ano de 1990. Assim estudar a temática O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998 é o propósito deste trabalho que teve como pergunta de pesquisa: **Como se deu o processo de construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana?** O objetivo geral foi desvelar o processo de construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana. Os específicos foram a) analisar o binômio centralização e descentralização, contextualizado-o do ponto de vista político e histórico; b) analisar o conceito e os elementos constitutivos e competências do Sistema Municipal de Ensino; c) contextualizar a educação brasileira, baiana e feirense na década de 1990, relacionando criticamente o nacional, o regional e o local entre si; d) analisar os documentos que subsidiaram a criação do Sistema Municipal de Ensino; e) compreender a atuação dos diversos segmentos institucionais no processo de construção do Sistema Municipal de Ensino ao longo do período sob estudo, f) analisar o projeto político educacional instituído a partir da criação do Sistema Municipal de Ensino. O referencial teórico esteve fundamentado nos estudos de Romão (1992, 2000), Teixeira (1996), Oliveira (1999), Sari (2001), Sander (1993), Sari (2001), Saviani (2008), Silva (1999 e 2007), Boaventura (1996) e Faria e Souza (2003). A pesquisa foi do tipo histórico-educacional, com ênfase em pesquisa histórica de tempo presente e local. Foram utilizados documentos e relatos orais como fontes da pesquisa. Dentre os diversos resultados obtidos nesse estudo, foi possível revelar que a história da organização do sistema de ensino feirense evidencia uma concepção autoritária, centralizadora de pensar a educação, com raros momentos de consulta popular. Uma decisão de gabinete, construídas com poucas pessoas, com a ênfase incidindo sobre quem administra e sobre o órgão executor do sistema.

Palavras-chave: 1. Educação 2. Sistema Municipal de Ensino – Feira de Santana
3. Centralização 4. Descentralização

RESUMEN

La elevación de los municipios a la categoría de ente federado, con la Constitución Federal de 1988, la posible construcción de nuevos modelos de gestión local, en el ámbito educacional, con la perspectiva de la organización de sistemas municipales de enseñanza. Tales sistemas deberían ser construidos a partir de los principios democráticos y de autonomía local. En Feira de Santana, el sistema de enseñanza tuvo su reglamentación legal iniciada en el año de 1990. Así, estudiar la temática “El Sistema Municipal de Enseñanza: un análisis histórico en Feira de Santana, en el período de 1990 a 1998” es el propósito de este trabajo que tuvo como pregunta de investigación: **Como se dio el proceso de construcción del Sistema Municipal de Enseñanza de Feira de Santana?** El objetivo general fue develar el proceso de construcción del Sistema Municipal de Enseñanza de Feira de Santana. Los objetivos específicos fueron a) analizar el binomio centralización e descentralización, contextualizándolo desde el punto de vista político e histórico; b) analizar el concepto y los elementos constitutivos y competencias del Sistema Municipal de Enseñanza; c) contextualizar la educación brasileña, baiana y feirense en la década de 1990, relacionando críticamente los ámbitos nacional, regional y el local entre sí; d) analizar los documentos que subsidiaron la creación del Sistema Municipal de Enseñanza; e) comprender la actuación de los diversos segmentos institucionales en el proceso de construcción del Sistema Municipal de Enseñanza a lo largo del período estudiado; f) analizar el proyecto político educacional instituido a partir de la creación del Sistema Municipal de Enseñanza. El referencial teórico estuvo fundamentado en los estudios de Romão (1992), Teixeira (1996), Oliveira (1999), Sari (2001), Sander (1993), Sari (2001), Saviani (2008), Silva (1999 y 2007), Boaventura (1996) y finalmente Faria y Souza (2003). La investigación fue del tipo histórico-educacional, con énfasis en pesquisa histórica de tiempo presente y local. Fueron utilizados documentos y relatos orales como fuentes de la pesquisa. Entre los diversos resultados obtenidos en ese estudio, se pudo revelar que la historia de la organización del sistema de enseñanza feirense evidencia una concepción autoritaria, centralizadora de pensar la educación, con raros momentos de consulta popular. Una decisión de gabinete, construida por pocas personas, con énfasis en quienes administra e sobre el órgano ejecutor del sistema.

Palabras-claves: 1. Educación Sistema Municipal de Enseñanza- Feira de Santana; 3. Centralización; 4. Descentralización

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

APLB/Feira – Associação de Professores Licenciados do Estado da Bahia/ Zonal Sertaneja

BIRD – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEE – Conselhos Estaduais de Educação

FACED- Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Planejamento Político Estratégico

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SMEFS – Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrículas na rede municipal de ensino de Feira de Santana

Tabela 2 - Ensino Fundamental: matrícula inicial por série e regiões geográficas do Brasil

Tabela 3 - matrículas da rede estadual na Bahia nos anos de 1991 e 1992

Tabela 4 - população residente alfabetizada e não alfabetizada, segundo a faixa etária em Feira de Santana- 1991

Tabela 5 - Matrícula inicial na Pré-escola por localização e dependência administrativa Feira de Santana 1993- 1997

Tabela 5 -matrícula inicial na ensino do 1^o grau por localização e dependência administrativa Feira de Santana 1993- 1997

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 19 |
| 2.1 O binômio centralização e descentralização e os sistemas municipais de educação..... | 19 |
| 2.2 Os sistemas municipais de ensino: organização e competências | 30 |
| 2.3 O global e local e sua relações a partir da educação: Brasil, Bahia e Feira de Santana entre 1990 a 1998 | 35 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 45 |
| 3.1 O estado da arte: políticas educacionais na pesquisa histórico-educacional..... | 45 |
| 3.2 A pesquisa histórica, seus fundamentos e o entrelace com o objeto proposto..... | 48 |
| 3.3 O lugar do local na pesquisa | 51 |
| 3.4 Pesquisa de tempo recente..... | 54 |
| 3.5 As fontes da pesquisa | 58 |
| 4 ANÁLISE DE DADOS | 61 |
| 4.1 Documentos que regulamentam o Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana: contextos e características | 65 |
| 4.2 As instituições e seu papel na organização do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana | 78 |
| 4.3 O projeto educacional construído para Feira de Santana | 87 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| REFERÊNCIAS | 96 |

1 INTRODUÇÃO

Porque é que tem que ser assim
Se o meu desejo não tem fim
Eu te quero a todo instante
Nem mil alto-falantes
vão poder falar por mim
(Abdulah e Cacá Moraes, 2000)

Os estudos sobre a política e a gestão educacional brasileira nos revelam que, ao longo da história do Brasil, estiveram presentes, no debate sobre a educação, diversas tendências, enfoques e temáticas, muitas delas recorrentes em distintos momentos históricos, como por exemplo, a questão voltada para a centralização e descentralização da educação.

Nos finais dos anos 80 e início dos anos 90, aparecia como ponto de pauta em qualquer manifestação sobre educação a discussão sobre centralização e descentralização dos processos educativos, entre estes, o processo de gestão que incidia sobre a União, os Estados, os Municípios e a escola.

Com a definição do Município como ente federado, a partir da Constituição Federal- CF, em 1988, o debate sobre centralização e descentralização da educação ganha destaque, evidenciando a idéia de municipalização, atrelando a este, conceitos como: autonomia, responsabilidade, controle social e Sistema Municipal de Ensino.

A opção legal de constituir sistema de ensino nos municípios acabou, para alguns educadores, se constituindo como um imperativo. Era necessário e obrigatório que todo e qualquer município organizasse o seu sistema de ensino, definindo as suas finalidades, atribuições, responsabilidades, composição.

Muitos municípios brasileiros organizaram a criação dos sistemas municipais de ensino através de ações dos poderes executivo e legislativo, com a elaboração e aprovação das suas respectivas leis orgânicas, nos anos de 1990, mesmo que isso não representasse uma discussão coletiva e democrática no âmbito dos profissionais da educação e da comunidade em geral.

A criação e implantação dos Sistemas Municipais de Ensino se configuram como grandes desafios para o município. Inicialmente, porque a maioria dos municípios sempre teve que submeter as suas ações

a processos de gestão alheios. Além disso, foi nos municípios que se viu mais fortemente as experiências clientelistas e autoritárias da administração pública.

Decisões coletivas e compartilhadas, baseadas em princípios democráticos e participativos, deveriam subsidiar a criação dos sistemas educacionais. No entanto, em função da tradição donatária que prevaleceu nos municípios durante muitos anos, a criação dos sistemas tem acontecido de forma arbitrária, sem a escuta à sociedade.

O município de Feira de Santana, localizado no interior da Bahia, a aproximadamente 108 quilômetros da capital baiana, teve a criação do seu sistema de ensino também regulamentado pela Lei Orgânica local em 1990.

Como servidora concursada, desde 1991, do quadro de professores da Prefeitura de Feira de Santana, lotada na Secretaria de Educação sempre foi recorrente o meu interesse para aprofundar os estudos sobre a educação municipal, especialmente sobre o Sistema Municipal de Ensino (SME), sua criação, características, elementos, processo de construção.

O desejo de estudar acerca do SME de Feira de Santana nasceu ainda no início dos anos de 1990, mais precisamente entre 1992-1993 e, posteriormente, entre os anos de 2000-2004.

O primeiro momento foi um período de grandes descobertas do ponto de vista acadêmico e profissional para mim. Em 1991 acabara de passar no vestibular para Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e, ao mesmo tempo, fui aprovada no concurso da rede pública municipal de Feira de Santana, no cargo de professora. Que oportunidade extraordinária!! estudar os fundamentos teóricos da docência e atuar como professora efetiva da rede pública.

Designada para trabalhar na zona rural, mais precisamente na Escola Crispiniano Ferreira da Silva, em Olhos d' Água das Moças, distrito de Maria Quitéria, deparei-me com uma escola de telha *eternit*, sem água encanada, com professores leigos, alunos com distorção idade/série e turmas multisseriadas. Entendi que ali estava o meu desafio: fazer uma educação de qualidade para quem mais precisava. E percebi que concordando com Paulo Freire, ninguém nasce educador às quatro horas da tarde.

Enquanto me constituía como professora, nas turmas do Ensino Fundamental I regular ou nas turmas de Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais e também nas assembleias de professores, na universidade descobria a minha grande paixão na área da educação: o estudo das políticas públicas educacionais. Fui monitora de ensino por dois anos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino. Percebi a importância do conhecimento das concepções que embasam as propostas governamentais, a legislação, o impacto dos programas nas escolas.

Comecei a perceber que a vontade de conhecer mais sobre as políticas educacionais locais crescia. Contudo, a falta de valorização da temática, refletida através de ações de descontinuidade administrativa, a falta de registros, de memória nas instituições públicas, o meu despreparo no trato com a questão da pesquisa e a necessidade financeira de dedicar-me ao trabalho de docente, impediam-me de apropriar-me dos saberes que desejava. E assim, o desejo ficou adormecido.

Já entre os anos de 2000 a 2004 novos desafios profissionais surgiram. Agora atuando na função de coordenadora pedagógica, tendo como local de trabalho a Secretaria da Educação, tive a oportunidade de voltar a conviver com a temática do sistema de ensino, através da minha participação no Conselho Municipal de Educação, como conselheira, e da aproximação com a UNDIME.

Decidi que estava chegando a hora de aprofundar os meus estudos sobre as questões das políticas e da gestão educacional. Foi quando, em 2008, tentei a seleção do mestrado na UFBA e fui aprovada. Ingressei no mestrado com a convicção que teria que dar um retorno social para o meu município. E decidi que iria estudar sobre a educação do município de Feira de Santana.

Com o desenvolvimento dos estudos, com o diálogo com o orientador e a partir de um levantamento inicial de informações sobre a educação de Feira de Santana foi possível perceber que há poucos registros sistematizados sobre o processo de construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana. A quantidade de informações fica ainda mais restrita quando se trata de registros oriundos de trabalhos científicos, amparados pelos procedimentos teórico-metodológicos do fazer pesquisa.

Foi considerando o desejo pessoal de estudar acerca da educação municipal

e a necessidade de resgatar, analisar e deixar registrada uma parte da memória da educação em Feira de Santana que decidi o tema da pesquisa que hora se pretende: ***O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998.***

O período entre 1990 e 1998 foi recortado nesta proposta de pesquisa considerando que estas datas representam: 1990, a gênese da institucionalização do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, com a aprovação da Lei Orgânica e 1998, o último dispositivo legal que trata da regulamentação do órgão fiscalizador e normatizador do sistema de ensino.

No contexto da temática, diversas são as possibilidades de investigação. A problemática que se pretende investigar, contudo, refere-se a contextualização dos procedimentos, estratégias, sujeitos que se fizeram presentes durante a construção do sistema de ensino em Feira de Santana. É nessa perspectiva que tive como pergunta norteadora a seguinte questão: ***Como se deu o processo de construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana?***

Os objetivos que pretendi que fossem os meus faróis, permitindo-me não perder de vista o meu foco, foram definidos como geral e específicos. O objetivo geral foi: desvelar o processo de construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana.

Enquanto os específicos foram: a) analisar o binômio centralização e descentralização, contextualizado-o do ponto de vista político e histórico; b) analisar o conceito e os elementos constitutivos e competências do Sistema Municipal de Ensino; c) contextualizar educação brasileira, baiana e feirense na década de 1990, relacionando criticamente o nacional, o regional e o local entre si; d) analisar os documentos que subsidiaram a criação do Sistema Municipal de Ensino; e) compreender a atuação dos diversos segmentos institucionais no processo de construção do Sistema Municipal de Ensino ao longo do período sob estudo, f) analisar o projeto político educacional instituído a partir da criação do Sistema Municipal de Ensino;

O referencial teórico da pesquisa que serviu para fundamentar toda a pesquisa foi organizado, a partir das sub-capítulos:

a) o binômio centralização e descentralização e os sistemas municipais de educação, quando foi possível apresentar e analisar historicamente as concepções que fundamentam e perpassam o processo de temática, sendo a perspectiva de fortalecimento do poder local ou a transferência de responsabilidades. Foram utilizados os autores Romão (1992), Teixeira (1996), Oliveira (1999), Sari (2001);

b) os sistemas municipais de ensino: conceito, organização e competências. Utilizando de Sander (1993), Romão (1992), Sari (2001), Saviani (2008) foi feita análise dos conceitos, competências, concepções que sustentam os sistemas municipais de ensino;

c) o global e local e suas relações a partir da educação: Brasil, Bahia e Feira de Santana entre 1990 a 1998. Foi analisada a relação de aspectos históricos e educacionais no período estudado, articulando o Brasil, Bahia e Feira de Santana, com a utilização de Silva (1999 e 2007), Boaventura (1996) e Faria e Souza (2003).

Os caminhos metodológicos que foram trilhados nesta pesquisa foram definidos *a priori* pelo próprio objeto, que na sua essência estava voltado para a análise e compreensão do processo de construção do sistema de ensino local, logo a abordagem da pesquisa foi de caráter qualitativo.

Outro aspecto da questão metodológica também diretamente definida pela natureza do objeto, esteve relacionado ao tipo de pesquisa, que foi histórica, amparada, sobretudo nas concepções da Nova História, que respondeu pelos viés aqui definidos da história recente e da história local. Os procedimentos de coletas de dados que utilizei no desenvolvimento da pesquisa foram a análise de documentos oficiais, por serem os únicos documentos disponíveis, e a entrevista com sujeitos envolvidos na criação e implementação do sistema na época, sobretudo: secretários de educação, representantes do sindicato de professores, vereadores.

Os documentos oficiais utilizados foram a legislação, os processos constituídos na Câmara de Vereadores, as atas provenientes das sessões do legislativo feirense durante os momentos de votação dos dispositivos legais responsáveis pela criação e organização do Sistema Municipal de Ensino, mensagens e ofícios do poder Executivo. Esses documentos analisados levaram em consideração o contexto histórico-educacional em foram construídos.

A utilização da entrevista foi extremamente importante para a configuração final do resultado da pesquisa, pois possibilitou o estabelecimento do contraste entre o que estava explícito nos documentos e o processo de construção dos mesmos. A entrevista, que não teve um roteiro definido, foi planejada para deixar o entrevistado à vontade, falando das suas experiências e impressões, e de seus pares, quando da construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana.

A análise de conteúdo foi a opção para a realização da análise de dados, por entender que tanto o conteúdo propriamente dito quanto o conteúdo não-dito revelam nuances importantes que fundamentam a construção do Sistema Municipal de Ensino, tanto nos documentos quanto nas falas dos entrevistados

As considerações finais da pesquisa evidenciam que a construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, iniciou-se com a Lei Orgânica, em 1990 e teve sua institucionalização oficial em 1997. A criação do sistema passou por momentos distintos em que ora se evidenciou a mobilização dos educadores, embora não com tanta força, e ora se evidenciou uma conformação e desmobilização, resultando em projeto educativo híbrido, com resquícios autoritários para a educação feirense.

A relevância desta pesquisa se assenta em aspectos histórico-educacionais, sociais e locais considerando que como são poucos os registros analíticos sobre a educação feirense, este trabalho poderá incentivar profissionais da educação do próprio município, ou não, a produção de outras investigações sobre a educação local.

No aspecto acadêmico, a relevância desta pesquisa se justifica em função dos trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do PPGE, da Faculdade de Educação/UFBA, que versam sobre políticas públicas da educação, planejamento, descentralização, gestão democrática, financiamento, municipalização do ensino e autonomia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Rodei de roda, andei
Dança da moda, eu sei
Cansei de ser sozinha...
(Edmundo Souto, Danilo
Caymmi e Paulinho Tapajós, 1968)

2.1 O binômio centralização e descentralização e os sistemas municipais de educação

A década de 1990 no Brasil configurou-se como um momento ímpar para a educação. Com os processos de adaptação e implementação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) muitas discussões e debates estavam em pauta, como a formação de professores, a gestão escolar e do sistema, o acesso ao ensino superior, a universalização e democratização da educação, a descentralização das ações educativas, o processo de municipalização da educação, ente outros.

Nos municípios brasileiros ainda repercutia a nova categoria republicana atribuída pela Constituição Federal CF/1988 que reconhecia os municípios como entes federados, co-partícipes na criação e implementação de políticas públicas, podendo exercer o princípio constitucional do “regime de colaboração”. A competência de ente federado também é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 quando garante ao município a autonomia para criação e gestão do seu próprio sistema de ensino, situando assim “o município como espaço real de poder”. (GADOTTI, 2000, p. 175).

No Brasil, especialmente, as mudanças no cenário da educação redesenharam um novo retrato acerca da educação: a universalização do ensino fundamental, as políticas de financiamento da educação, a valorização dos profissionais de educação, a autonomia delegada aos municípios para criação e gestão dos seus sistemas de ensino. Assim, como afirmam Fonseca, Oliveira e Toschi (2004, p. 53) “essa nova visão sinaliza o estabelecimento de uma nova cultura escolar, ancorada no tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança escolar”.

A origem e institucionalização dos sistemas municipais de ensino estão diretamente ligadas às questões e concepções de poder, competência,

responsabilidade e atribuições delegadas aos municípios, ou ao que se pode denominar de processos de centralização e descentralização das ações locais, ou de poder local.

Romão (1992) com o propósito de levantar o debate sobre a institucionalização do poder local e sua relação com a educação, define descentralização em dois sentidos: um sentido estrito e um sentido amplo. No sentido estrito a descentralização está relacionada à transferência de responsabilidades sem a mesma proporção de transferência de recurso e sem a participação da comunidade na deliberação de decisões.

Por outro lado, no sentido amplo a definição de descentralização estar relacionada não só a transferência de responsabilidades, mas de poder, recursos e também à ação de mobilização da comunidade local nos processos decisórios, de organização, implementação e avaliação de políticas públicas, evidenciando os princípios da soberania e participação democrática.

A história do Brasil, tanto nos aspectos políticos, quanto educacionais, apresenta dados de que os processos de centralização e descentralização das ações nos municípios acompanham os momentos mais remotos da formação do Estado Brasileiro e tem uma predominância do sentido restrito no processo de descentralização. Estudos como os de Menezes (1992), Oliveira (1999), Sari (2001) e Ribeiro (2004) evidenciam uma trajetória histórica sobre a polarização entre o binômio centralização e descentralização na educação, iniciando-se com deliberações centralizadas de ações do Governo Central do Brasil, em 1827, como a criação, organização e provimento de escolas em cidades.

O processo de descentralização da educação inicia-se ainda no período do Brasil Império com o Ato Adicional de 1834, que transferia a responsabilidade de criação de escolas primárias e sua manutenção do Governo Central para as Províncias, configurando assim uma característica do processo de descentralização da educação brasileira que foi a transferência de responsabilidades para instâncias administrativas menores, porém sem o provimento das condições necessárias de recurso, pessoal e material que garantissem a construção da sustentabilidade da educação no âmbito local.

Importante é ressaltar que o processo educativo não tem início no Império.

As questões educativas já se faziam presentes no Brasil, ainda Colônia, como afirma Saviani (2008), contudo influenciadas por demanda de natureza estrangeira, como a fé religiosa, evidenciada através da *Ratio Studiorum*, e, posteriormente, trazendo as marcas do Iluminismo, na Reforma Pombalina.

Durante o período da República, os municípios passaram por diversos momentos de oscilação entre centralização e descentralização de poder, o que influenciou significativamente na organização da educação, marcada pela descontinuidade das ações administrativas, pedagógica, financeiras e legais. Ainda na Primeira República, as deliberações acerca da educação ficaram sob a responsabilidade do governo federal, juntamente com os governos estaduais, “o papel dos municípios ficou restrito à colaboração na edificação e na preservação do estabelecimento de ensino”. (SARI, 2001, p. 62).

A instituição, em 1931, do Conselho Nacional de Educação e, por conseguinte, dos Conselhos Estaduais de Educação foram marcos decisivos para a educação brasileira, contudo inibiram o processo de fortalecimento da municipalização da educação no Brasil, acompanhado das Constituições de 1934 e de 1937, esta última evidenciando que “a questão do poder passou a ser central”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 134).

Só com a Constituição de 1946, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, começa a se constituir um caminho para o processo de descentralização maior no país, no âmbito educacional. Anísio Teixeira, referindo-se ao direito à educação e à responsabilidade do provimento de educação de qualidade para os brasileiros, defendia, nos anos 50, o compartilhamento das responsabilidades entre os entes federados afirmando que “essa responsabilidade em virtude do caráter federativo do Estado, no Brasil, é solidária, obrigando simultânea e complementarmente as três ordens do Poder Público: a União, os Estados e os Municípios”. (TEIXEIRA, 1996, p.100).

Em relação às idéias municipalistas de Anísio Teixeira, Libâneo, Oliveira, Toschi (2003, p. 136) lembra que “a municipalização do ensino constituiria uma reforma política e, não mera reforma administrativa ou pedagógica”. Era preciso abraçar um projeto político de educação que reconhecesse e priorizasse as instâncias locais como instâncias de competências autônomas e deliberativas,

contando com metas, participação popular e financiamento.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a lei 4.024/61, evidencia uma pequena tendência para o processo de descentralização, já que, segundo Sari (2001, p. 62) “organiza os sistemas estaduais de educação e amplia potencialmente a autonomia dos municípios como mantenedores de rede de escolas, ainda que vinculados ao Sistema de Ensino dos Estados”.

Oficializa-se, legalmente a existência de sistemas de ensino, sem contudo expressar o que seria esse sistema, de que se comporia, qual a finalidade e como seria organizado. Segundo Gadotti (1993), a origem da palavra sistema está no latim e refere-se a elementos, materiais e traz consigo as noções de ordenação e de intencionalidade. Saviani (2008) acrescenta ao conceito de sistema a questão da finalidade, do propósito. Assim um sistema educacional precisa ter definido os seus fins, construído de forma autônoma e comum para os seus membros. Essas concepções de sistema colocam em suspensão a idéia de que os sistemas estaduais de ensino foram amplamente construídos a partir da primeira LDB, visto que a construção ocorreu sobretudo por força de lei e não de mobilização da sociedade.

Sander (1993), ao referir-se ao sistema educacional se opõe a um modelo de sistema funcionalista, apenas legalista e evidencia os princípios histórico, social, coletivo e intencional que devem estar presentes na definição dos sistemas, como requisitos para a sua efetivação.

O sistema educacional, como a organização humana em geral, é uma construção social, cujas delimitação e administração devem resultar da interpretação dos significados das ações e interações de seus participantes. A intencionalidade humana, concebida dentro dos limites da ação coletiva dos participantes do sistema educacional, é um fator central para elaborar uma solução dessa natureza. [...] Em outras palavras, a construção e a reconstrução das formas de organização e administração do sistema educacional [...] requerem a participação dos grupos sociais envolvidos e afetados, direta ou indiretamente. Uma solução assim concebida afasta ou diminui os riscos da falácia legalista dos juristas (SANDER, 1993, p. 363-364).

A definição legal da organização educacional nos diversos entes federados, através dos sistemas educacionais instituída pela Constituição de 1946 e pela Lei 4.024/61 é analisada por Anísio Teixeira (1996) como uma possibilidade de implantação de um modelo educacional que priorizava a criação e definição de

sistemas descentralizados e com características próprias e, sobretudo, autônomos.

Saviani (1988, p. 63), não muito animador quanto Anísio Teixeira, esclarece o que representou para o Brasil a aprovação da Lei 4.024/61: “uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia de conciliação”, no aspecto do dilema centralização e descentralização isso pode ser confirmado a partir das afirmações de Sari (2001) ao reconhecer que embora os municípios fossem estimulados a desenvolver ações na educação, especialmente no ensino primário, não lhes eram delegados nem recursos necessários, nem competências.

A delegação de atribuições e responsabilidades não representaria para os municípios uma possibilidade de fortalecimento local, nem de organização própria e consistente da educação, pois não se implementa autonomia, participação, por meio de lei ou decreto, mas sim a partir da construção de uma consciência coletiva, e do estabelecimento de condições mínimas, reforma tributária, que devolva aos municípios um poder financeiro adequado [...] (ROMÃO, 1992, p. 55-56).

O início dos anos 60 foi marcado pela forte tendência brasileira em abraçar a todo custo à modernização e expansão da economia. Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo poder público estavam voltadas para o fortalecimento da economia, a manutenção da cadeia produtiva de bens duráveis e ampliação do capital estrangeiro nas empresas. A realidade que se apresentava até então, forte crescimento urbano, implantação de processo de modernização, baixos salários, não disponibilização de acesso aos bens e serviços por grande parte da população fizeram eclodir no país pressões da população de massa com o propósito de equalizar as desigualdades sociais.

A movimentação da população em defesa de uma sociedade mais justa, com uma distribuição de renda mais igualitária, com atendimento aos direitos sociais e com a redução da lucratividade das empresas foi violentamente reprimida. Em 1964, os militares com o apoio de “camadas da classe média, da burguesia nacional e do capital estrangeiro”. (OLIVEIRA, 1999, p. 24), instituíram um regime de governo totalitário e centralizador, que se fez valer através de um golpe de Estado, em 1º de abril de 1964, confirmando-se depois como uma ditadura militar.

Foi um período marcado pela concentração do poder no Estado central, crescente urbanização, concentração da riqueza e aumento das

desigualdades sociais. As mudanças e a reorganização social geraram mobilizações e reivindicações dos setores médios urbanos e da classe operária, trazendo as primeiras greves, a intensificação dos conflitos oligárquicos e a movimentação dos militares, e revelando uma insatisfação geral (SARMENTO, 2005, p. 1367).

O modelo de educação implementado no período de exceção, seguiu o mesmo modelo político-econômico, de centralização, de produtividade e de repressão às manifestações contrárias ao regime e de imposição por força de lei, como aconteceu com a Lei 5692/71, que foi promulgada “sem maiores debates, sem discussão nos meios acadêmicos e políticos”. (OLIVEIRA, 1999, p. 25), na perspectiva de adequar o sistema de ensino à nova fase do desenvolvimento econômico do país.

A Lei 5.692/71, que foi influenciada pelos princípios liberais de desenvolvimento, eficiência, impôs uma “tendência produtivista a todas as escolas no país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”. (SAVIANI, 2008, p. 365), visto que o currículo escolar e a formação dos profissionais da educação estavam voltados para o fortalecimento de princípios de subordinação, produção e hierarquização.

A transferência de atribuições educacionais para os municípios, que assumiam a responsabilidade pela gestão do 1º grau de ensino, foi um aspecto apresentado pela LDB 5.692/71, como se evidencia no artigo 20 “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. (BRASIL, 1971). A ação educativa dos municípios estava voltada, sobretudo para atender às demandas da zona rural, contudo como afirma Sari (2001) essa ação nada teve a ver com o fortalecimento dos sistemas municipais, pois não houve transferências de recursos e nem as decisões eram compartilhadas com a comunidade local.

Ainda na referida legislação teve-se, com freqüência, nos diversos artigos, 5º, 14, 26, 36, 62, 72, a proposição dos sistemas de ensino, bem como dos órgãos de planejamento, acompanhamento, aplicação de recursos, a exemplo do Conselho Estadual de Educação, artigos 4º, 9º, 12, 13, 22 e dos possíveis conselhos municipais de educação, artigos 71, 77. Ratifica-se, então, o princípio da descentralização, através da municipalização do ensino, o que para Gadotti (2000)

na verdade representou um processo de dependência maior dos municípios, devido ao poder centralizador da época.

Embora o texto legal evidenciasse a descentralização da ação educativa, com a possibilidade de criação de conselhos municipais e a transferência da matrícula do 1^o grau para a responsabilidade dos município, em termos operacionais o que ocorreu foi um processo de centralização, considerando sobretudo alguns aspectos como o fato da organização curricular já está definida *a priori*, a partir da criação da Base Nacional Comum, como trata Oliveira (1999); a criação da figura do supervisor escolar, apresentada por Vasconcellos (2007) que tinha a função de inspeção administrativa na educação, compreendendo não somente o âmbito escolar como também o sistema de ensino como um todo e, mais, a insuficiência administrativa dos mecanismos e órgãos de gestão da educação municipal.

Sugere pensar, mesmo considerando a setorialidade das políticas públicas, a debilidade da gestão pública na sua estruturação técnico-administrativo e política para lastrear e absorver as novas institucionalidades democráticas, permeada de certo modo por uma cultura que guarda resquícios do exercício da coisa pública sustentada exclusivamente na recente democracia representativa e em práticas clientelistas, fragmentárias, autoritárias e burocráticas (BITOUN e LIMA, 2004, p. 124-125).

Acerca do processo de descentralização proposto pela LDB 5.692/71, pode-se constatar que este se caracterizou mais como uma transferência de responsabilidades, de problemas, de atribuições e “sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 86), mais do que de um exercício de participação, fortalecimento de decisões colegiadas, transferência de recursos e organização curricular própria em espaços micros, ou ainda, desvela a realidade dos processos de descentralização e autonomia aparentes.

A participação e a distribuição de poder que se vislumbram pela criação de pequenas estruturas descentralizadoras e autônomas são aspectos da aparente democracia, que se configurou como episódio de concentração de poder em alguns poucos pólos, que detém o controle efetivo das políticas, das informações, dos padrões a serem estabelecidos e dos recursos. (MENDONÇA, 2000).

Dessa forma, mais uma vez, assim como no início da República, o processo de descentralização e a implantação dos sistemas municipais de ensino não

passaram de uma transferência e isenção de responsabilidade, tanto da União, como do Estado e, de um possível nível de comprometimento negativo dos municípios a partir da não assunção de suas novas atribuições, tornando-os mais ainda dependentes, pois nem sempre as relações entre as três esferas político-administrativas da Federação Brasileira consideraram a capacidade de atendimento da esfera municipal para transferências de responsabilidades ou nem sempre lhes eram assegurados os recursos correspondentes às novas responsabilidades assumidas, o que gerou maior dependência ao invés da preconizada autonomia. (SARI, 2001).

O término do período da ditadura, final dos anos 70 e início dos anos 80, é marcado por um processo de retomada da participação social, da organização dos grupos e movimentos sociais em defesa dos direitos sociais e da redemocratização política. Instala-se no país um desejo de reconfiguração do atendimento aos direitos e garantias sociais, especialmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988,

que idealizou uma nação pronta para recobrar seus valores democráticos. Foi promulgada em clima de quase ilimitada esperança, próxima da utopia, direcionada à construção da cidadania e comprometida com os princípios dos direitos civis e dignidade do indivíduo (CAPANEMA, 2004, p. 37).

No âmbito da discussão entre centralização e descentralização a Constituição Federal de 1988 possibilita aos municípios a criação dos seus sistemas de ensino.

Art. 211. A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos territórios e prestará assistência técnica e financeira aos, ao Distrito Federal e os Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolarização obrigatória. (redação original).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na e pré-escolar (redação original) (BRASIL, 1988).

Assim, com a Constituição Federal de 1988, as propostas de Anísio Teixeira, sobre autonomia e competência local na gestão da educação, se fizeram mais presentes no texto legal. Acerca do reconhecimento da autonomia municipal e de suas competências quanto à oferta e atendimento de níveis educacionais, Boaventura (1996, p. 16) afirma “não somente reconheceu a autonomia do sistema

de ensino local, como também atribuiu ao Município prioridade no atendimento [...] pré-escolar, e, ao ensino fundamental”.

Definitivamente e legalmente se institucionaliza uma realidade que já era evidente no cenário nacional, visto que muitos municípios já tinham a sua própria educação, através das redes de escolas que se expandiram muito na década de 80; “a participação municipal na oferta de vagas gira em torno de trinta e três por cento” (BEDÊ, 1993, p. 37) Um exemplo da ampliação de matrículas é o município de Feira de Santana/Ba, conforme tabela 1, abaixo.

Tabela 1

MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA

| Série | Ano | | | | |
|--------------|------------|--------|--------|--------|--------|
| | 1.988* | 1.989 | 1.990 | 1.991 | 1.992 |
| Pré | 1.752 | 1.947 | 2.366 | 4.251 | 5.367 |
| Alfa | 3.872 | 4.302 | 5.159 | 6.695 | 9.101 |
| 1ª | 9.015 | 10.017 | 10.089 | 10.515 | 10.540 |
| 2ª | 4.586 | 5.085 | 4.996 | 5.460 | 6.440 |
| 3ª | 2.970 | 3.300 | 3.659 | 4.060 | 4.603 |
| 4ª | 1.842 | 2.047 | 2.358 | 2.770 | 3.063 |
| 5ª | 1.005 | 1.190 | 1.166 | 1.289 | 2.369 |
| 6ª | 655 | 754 | 922 | 1.007 | 1.546 |
| 7ª | 546 | 625 | 621 | 725 | 1.034 |
| 8ª | 432 | 496 | 508 | 491 | 735 |
| E. A. | 2.946 | 3.273 | 3.787 | 5.671 | 7.539 |
| TOTAL | 29.621 | 33.036 | 35.641 | 42.934 | 52.337 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 1993

Contudo não só a euforia democrática marca o final da ditadura e a promulgação da Constituição Federal de 1988. O processo de globalização e disseminação dos princípios neoliberais, como a eficiência, a produtividade, a privatização, reforma dos sistemas, se espalham por toda a América Latina, refletindo também no novo modelo de organização do Estado brasileiro que vai se reconfigurando depois de longos anos de ditadura militar e chega ao seu apogeu

nos anos 90.

Começava a se imprimir uma organização estatal que primava pela ação de um Estado menor, que se respaldaria em ações que proporcionassem cada vez mais a otimização de recursos e a transferência de responsabilidades. “A otimização de recursos significa criar condições para uma maior eficiência e, em consequência, maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos pelo Estado”. (FARIA e SOUZA, 2004, p. 927).

Nesse cenário e depois de oito anos de vigência da Constituição Federal foi aprovada a LDB 9.394/96, que passou por momentos de conflitos ideológicos e de conciliações partidárias durante o processo de sua tramitação no Congresso Nacional, como evidencia Gracindo (2008), culminando com uma ruptura no processo do debate com a sociedade civil e fazendo prevalecer a vontade do grupo do Poder Executivo. Para viabilizar as reformas o Ministério da Educação (MEC) fez a ruptura do espaço social no Congresso Nacional para criar o seu próprio espaço, visando recolocar o Executivo no comando da sua formulação, assegurar a aprovação dos conteúdos da nova lei que lhe interessam e controlar o tempo da sua aprovação. (*idem*, 39).

O grupo político que coordenou o final do processo de elaboração da LDB representava a inovação da racionalidade econômica, a descentralização administrativa, pedagógica e financeira para os municípios por força de lei, a flexibilização e a diminuição do papel do Estado.

O Planejamento Político Estratégico (PPE) do MEC, estabelecido para os anos de 1995-1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), evidencia claramente os propósitos da educação e sua nova concepção de Estado, como analisa Silva Jr.

Fica clara a transferência dos deveres do Estado e dos direitos sociais de todos os cidadãos, dessa esfera (Estado) para a sociedade civil e m processo de reorganização. [...] Com isso, partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais, movimentos sociais, etc. enfraquecem e reorganizam-se na direção da política, da negociação entre antagonicos na busca do consenso [...] (SILVA JR, 2004, p. 79-81).

Nesse contexto de reforma educacional, confirmada pela LDB 9.394/96, o processo de descentralização se efetiva e os dispositivos legais se configuram como meios para o atingimento de objetivos previamente estabelecidos. A Lei

institucionaliza e fortalece o princípio da descentralização.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

A idéia de descentralização, que remete à organização da educação no âmbito dos municípios e a necessidade de criação e implementação dos Sistemas Municipais de Ensino, presentes nos ordenamentos pátrios, impôs e perpetua até os dias atuais a necessidade de reorganização das ações do município, através de responsabilização, autonomia e delegação da gestão municipal da educação.

As concepções e paradigmas que sustentam na atualidade os modelos de organização dos sistemas de ensino, especificamente os dos municipais, estão menos voltados para as idéias de Anísio Teixeira, de fortalecimento local, com participação social e redistribuição de recursos e mais para a política de diminuição da ação estatal, transferência de responsabilidades e não participação da comunidade local nos processos decisórios. As ações dos sistemas municipais de ensino estão a serviço das

iniciativas do Governo, visando adequar o Estado aos novos modelos de racionalidade adotados pela Administração pública, com conseqüente enxugamento do aparato estatal e, não resposta a reivindicação da sociedade civil interessada em participar de forma mais ativa nas escolas e projetos pedagógicos que ali se desenvolvem (ARELARO, 1999, p. 65).

O processo de centralização e descentralização, que respalda a criação dos sistemas municipais de ensino, tem os seus efeitos traduzidos nas políticas e projetos pedagógicos implementados pelos órgãos de controle do sistema, que se operacionalizam nas unidades escolares e nos seus procedimentos de organização pedagógica. Dessa forma, a definição das finalidades educativas nas escolas, os procedimentos utilizados para tomadas de decisão no universo escolar são, em grande parte, reflexo do modelo de descentralização utilizado pelo sistema. Por isso, repensar o modelo produtivista e de transferência de responsabilidade imposto ao processo de descentralização educacional torna-se necessário, pois como afirmam Bordignon e Gracindo “a gestão do Sistema Municipal de Ensino requer enfoque que implique trabalhar decisões acerca do rumo futuro e se fundamenta na finalidade da escola”. (2001, p. 159).

2.2 Os sistemas municipais de ensino: conceito, organização e competências

Como visto anteriormente o modelo de organização da educação municipal brasileira, acompanhou os modelos políticos instalados no Brasil, desde o seu processo de colonização, ainda com os jesuítas, conforme afirma Azevedo

os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria. [...] foi por aí, por essas escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões que teve de começar a fundamentar a sua grande política educativa [...] (AZEVEDO 1976, p. 15-16).

Evidencia-se a forte relação entre propósitos políticos e fins da educação, também observa-se o nascedouro da organização da educação brasileira, do sistema brasileiro de ensino.

Oficialmente, segundo Sander (1993) o uso da palavra sistema, no âmbito educacional brasileiro, foi cunhado pela primeira vez em 1904, com a Lei 1.307 para garantir aos estudantes o direito de concluírem os seus estudos, caso tivessem feito os chamados cursos preparatórios. Contudo neste período sistema, ainda segundo o autor, referia-se a regime escolar e não tinha relação com o que se considera sistema nos dias atuais.

Ao longo do processo educativo o termo sistema ocupou vários lugares e caracterizou-se como sendo coisas distintas e diferentes. “São muitas as impressões e confusões que têm marcado o uso do termo sistema no campo educacional [...] Daí a sua polissemia com as impressões e confusões decorrentes”. (SAVIANI, 2008, p. 1-2).

Embora haja uma variedade de conceitos sobre o termo sistema, nos dias atuais podem-se destacar alguns que têm influenciado diretamente a organização dos sistemas do ponto de vista teórico-empírico. “Compõem-se do conjunto de elementos distintos que, reunidos, em torno de objetivos comuns, formam um todo administrado para um mesmo fim- nesse caso a educação”. (VASCONCELOS, 2003, p. 110) e ainda, “pode-se considerar que este último [sistema] implica na existência de **objetivos, recursos e normas**, integrados em **políticas** aplicáveis a uma rede escolar”. (ROMÃO, 1992, p. 94). Outro conceito trata do sistema como “um

conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade”. (SAVIANI, 2008, p. 3).

Eustáquio Romão apresenta mais um conceito de sistema de ensino, acrescentando e explicitando novos elementos ao anterior

implica estruturas e situações concretas- escolas, professores, alunos, relação pedagógica, enfim, fato pedagógico- e ordenação normativa unificada, isto é um conjunto de normas a que se submetem as estruturas e os fatos e situações concretas, evidentemente voltando-se todos esses elementos para finalidades, axiológica e socialmente, sancionadas (ROMÃO, 2000, p. 66).

Observa-se que todos os conceitos embora apresentem pontos diferentes, ou melhor, complementares, um aspecto é comum aos três conceitos, o aspecto do propósito. Em todos os conceitos apresentados fica evidente que a organização de um sistema tem que ter como principal característica o seu fim, o seu objetivo, a sua finalidade. Desta forma, entende-se que não se pode pensar em organização de Sistema Municipal de Ensino que considere apenas o atendimento a uma imposição legal, uma formalidade, mas, sobretudo para se definir coletivamente um propósito educativo para toda uma determinada sociedade.

Outro aspecto que se levanta em relação sistema de ensino é a relação que este estabelece com o movimento de construção da sociedade e da história da humanidade. De acordo com Saviani (2008) o surgimento dos sistemas de ensino está diretamente ligado ao modelo de educação construído e difundido na Idade Moderna, pelo Iluminismo, baseado numa tendência positivista de enxergar o mudo, onde caberia ao Estado organizar e impor os seus princípios educativos para a população, que no momento precisa apenas dos saberes mínimos para atender a demandas econômicas.

O deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade [...] provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência o eixo do processo educativo também se deslocou [...]. Nesse contexto, a necessidade de disseminar as luzes da razão, tão bem teorizada pelo movimento iluminista, trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória. Daí, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação para toda população. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Reconhecendo que os sistemas educativos são construções humanas e como tal históricas, Araújo (2005) defende que a organização dos sistemas precisa

considerar o movimento dialético das ações humanas. “Cabe ressaltar que os mesmos [sistemas educativos] são uma construção que se faz e se reconfigura sem cessar, ou seja, compreendido como movimento, como processo que está inserido e que compartilha da totalidade histórica”. (ARAÚJO, 2005, p. 40).

Sander (1993), após discorrer sobre a teoria dos sistemas, apresentando o princípio da totalidade que sustenta tal teoria alerta para a necessidade de reconhecimento de princípios de interdependência, multidimensionalidade e interdisciplinaridade na análise dos sistemas.

Ao caráter de totalidade associa-se o de multidimensionalidade ao invés do de unidimensionalidade, o de interdependência dos fenômenos ao invés de dependência ou independência. A perspectiva multidimensional associada à interdependência faz um chamamento à interdisciplinaridade (SANDER, 1993, p. 336).

Acerca do movimento entre sistema educativo e relação com a forma de organização da sociedade também é possível perceber tal discussão a partir de Gadotti (1993) quando este discorre sobre as teorias que embasam os sistemas educativos, sendo a teoria do consenso ou a teoria do conflito.

Na medida em que se afirma sobre o reconhecimento de que há uma relação entre sociedade e organização de sistemas, não se pode negar a relação de forças também aí instituídas. Há de se concordar que nem a institucionalização do sistema é feita de forma tão harmônica pelo poder público e nem que a participação das profissionais de educação é inócua.

[...] o conteúdo e as estratégias do processo educacional são constituídos a partir do projeto de sociedade que está construindo ou que se deseja construir. [...] Ora como os projetos sociais variam de acordo com as formações sócias, os momentos históricos e as classes dentro de uma mesma formação social, os projetos educacionais sofrerão os influxos dessas mudanças, atuando em contrapartida, sobre elas, adequando-se ou reagindo projetos hegemônicos em cada contexto (ROMÃO, 2000, p. 69).

Sarmiento (2005) ao tratar da criação e organização dos sistemas municipais de ensino advoga a idéia de que estes devem ser pensados como uma opção local, baseada na decisão coletiva e participação dos diversos segmentos e respaldada legalmente.

Nesse sentido, a criação dos sistemas municipais de ensino pode ser entendida como a opção do município em assumir a autonomia em relação à política educacional, uma vez que pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser

interesse do Executivo, aprovada pelo legislativo e **contar com a participação dos setores das comunidades** [...] [grifo meu]. (SARMENTO, 2005, p. 1373-1374).

Ou ainda, é indispensável que ao se decidir sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino é preciso que “haja uma ampla discussão com a comunidade local”. (SARI, 2001, p. 83). No entanto, tal proposição não tem sido uma realidade nos municípios, especialmente nas localidades consideradas de menor porte, em função de diversos fatores, como conseqüência do processo de constituição dos municípios com concepções clientelistas, práticas administrativas de descontinuidade, falta de profissionais qualificados e inconsistência legal, isso porque “não tiveram sequer tempo, aliás, de se preparar para isso, pois que novas exigências têm sido impostas a elas com enorme rapidez”. (NOGUEIRA, 2004, p. 24) ou ainda a “[...] implantação dos sistemas municipais também se fez de forma lenta e, inúmeras vezes, sob a tutela do Estado”. (VASCONCELOS, 2003, p. 109).

Para Romão (1992) os municípios já assumiam diversas atribuições antes mesmo da CF/1988 e para se tornarem sistemas a única coisa que lhes faltava era a “competência para o estabelecimento de normas”, o que vem acontecer com a CF, artigos 30 e 211 e em seguida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, artigo 11.

A organização dos Sistemas Municipais de Ensino, segundo afirma o conselheiro Jamil Cury, no parecer 30/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), não precisa passar por nenhuma autorização de outra qualquer outra instância, pois o município já está com autonomia delegada pelo Constituição Federal (CF/1988)

não se poderia mais entender os já constituídos sistemas municipais de ensino como redes ou como dependentes de autorização ou delegação estadual, na medida em que aos municípios se assegura auto-organização política dotada de autonomia, segundo o art. 29 da Constituição Federal e campos de normatização própria, segundo os arts. 29 e 30 associados ao art. 211. (CNE, 2000).

Assim, fica evidente que o autonomia local não carece de autorização externa, apenas de organização interna, que passa pela criação de seu órgãos normativos, no caso os Conselhos Municipais de Educação (CME), que devem caracterizar-se pela premissa pedagógica e não pela característica administrativo-burocrática.

A existência desses Conselhos, de acordo com o espírito das leis existentes, não é o de serem órgãos burocráticos, cartoriais e engessadores da dinamicidade dos profissionais e administradores da educação ou da autonomia dos sistemas. Sua linha de frente é, dentro da relação Estado e sociedade, estar a serviço das finalidades maiores da educação e cooperar com o zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras (CURY, 2009, p. 45).

E mais,

a institucionalização do Sistema Municipal de Ensino requer, como importante elemento constitutivo, um órgão responsável pela função normativa a ser definida em lei municipal. Cada município, ao instituí-lo ou reorganizá-lo deverá considerar a sua identidade própria, as peculiaridades locais e as responsabilidades que lhe cabem na área educacional (SARI, 2001, p. 79).

Além da criação do órgão normativo do município, o CME, para efetivação da autonomia municipal no âmbito educacional, é necessário o estabelecimento de relações cooperativas com os outros entes federados, especialmente com o Estado.

Cabe destacar que para serem constituídos e instalados, ao contrário do que continuam defendendo alguns representantes da burocracia conservadora dos conselhos estaduais, os municípios não necessitam de autorização nem de delegação dos primeiros. [...] temos ressaltados para os municípios é que eles não devem criar e instalar seus respectivos conselhos numa atmosfera de conflito com os estaduais (ROMÃO, 2000, p. 89).

Sari (2001) e Gracindo (2008) apresentam os passos que os municípios devem seguir para instituírem os seus respectivos sistemas.

decisão pelo sistema de ensino próprio, por meio de ampla discussão com a comunidade local, e definição do período de implantação; análise da Lei Orgânica Municipal e encaminhamento das necessárias alterações quando for o caso [...]; elaboração da Lei do Sistema Municipal de Ensino [...]; organização ou reorganização dos órgãos educacionais- administrativo e normativo [...]; comunicação sobre a decisão tomada à Secretaria de Educação do Estado e ao Conselho Estadual de Educação [...] (SARI, 2001, p. 83).

De forma mais sucinta, Gracindo afirma que “o Sistema Municipal de Ensino necessitará de elaborar uma lei municipal de ensino; propor alteração da lei orgânica (caso seja preciso) e comunicar sua opção ao Conselho Estadual de Educação”. (GRACINDO, 2008, p. 230). Dessa forma, o município poderá exercer as suas atribuições definidas pela LDB 9.394/96, a saber:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Diante das demandas de responsabilidades e de autonomia delegas pela legislação para os municípios é importante se pensar na construção de um sistema municipal de ensino que priorize a promoção da participação coletiva e a implementação de propostas educativas que estejam voltadas para efetivação da democracia. Assim, é

possível ampliar a participação, radicalizando a democracia, instituindo mecanismos de controle social da política educacional [...], bem como outros instrumentos possíveis de transformação da escola estatal, de conteúdo privado, numa escola realmente pública participativa e democratizada (AZEVEDO, 2003, p. 105).

Dessa forma, evita-se uma tendência de fortalecimento local que prioriza a transferência de responsabilidade, a redução no papel do Estado na promoção dos direitos sociais, como a educação e a promoção de práticas clientelistas regionais.

2.3 O global e local e suas relações a partir da educação: Brasil, Bahia e Feira de Santana entre 1990 a 1998

A década de 90 no Brasil no campo educacional inicia-se marcada por muitas mudanças resultantes de um movimento de correlação de forças sociais, econômicas e também educativas, influenciadas por demandas internas da própria sociedade civil, mas também por demandas externas, fruto de movimentos e organizações internacionais que começaram a influenciar fortemente as tendências da educação em países, dito em desenvolvimento,

como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais (CIAVATA e FRIGOTTO, 2003, p. 96).

As conquistas provenientes da Constituição Federal de 1988 ainda ecoavam para a população brasileira e para os segmentos organizados, que ansiavam pela

garantia dos princípios educativos anunciados pela CF, educação como direito civil, democratização do acesso aos diversos níveis e modalidades na escola, questão de definição de mais recursos financeiros e a participação na gestão educacional.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1988).

A temática da gestão democrática abordada pela CF para o âmbito da escola, contudo de forma não muito expressiva, foi inúmeras vezes reclamada por diversos segmentos representativos e empenhados na questão da educação. Essa discussão tomou parte nos diversos debates da década de 80 e se configurou como uma forte bandeira para as escolas públicas.

A gestão democrática do ensino fez-se presente nas reivindicações das entidades, indicando que, já naquele momento, a idéia de democratização da educação superava o conceito de escola para todos, incluindo a noção da escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa (MENDONÇA, 2000, p. 4).

A propugnação da gestão democrática na educação trazia consigo outro aspecto muito importante para o cenário educativo na época que foi a criação dos sistemas de ensino e o compartilhamento da oferta da educação pelos entes federados.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 212[...] § 2º. Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213 (BRASIL, 1988).

A criação dos sistemas de ensino garantia, a partir de então, pela Constituição Federal, o reconhecimento dos municípios como capaz de gerir suas próprias ações educativas, na jurisdição de sua atuação e afirmava definitivamente

as responsabilidades dos municípios na oferta da educação Infantil e Fundamental, mesmo considerando a necessidade do regime de colaboração. Aconteceu então o processo de institucionalização da descentralização da educação, via valorização legal da municipalização.

[...] é somente nos finais dos idos de 80, quando da promulgação da CF de 1988, em seu artigo 211, que a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei, através da qual se propugna, por ineditismo na legislação brasileira, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, pela via do Regime de colaboração (FARIA e SOUZA, 2003, p. 51).

O cenário de políticas educacionais no Brasil, pós CF, porém, não foi desenhado apenas a partir da mobilização social, construída internamente, com base nos desejos de liberdade, cidadania e atenção aos direitos, pós regime militar, da população brasileira. A influência de tendências econômicas que se fortaleciam cada vez mais no mundo e das orientações de organismos internacionais também contribuíram para marcar o período entre final da década de 80 e início da década de 90 e para interferir na construção de políticas públicas para a educação participação como podemos perceber na afirmação de Silva (2004), “essas mudanças têm significado a incorporação das diretrizes e linhas de ação definidas por organismos internacionais, principalmente pelos bancos multilaterais”. (SILVA, 2004, p. 83), ou ainda

No conjunto de determinações internacionais que recaem sobre as reformas educacionais ao longo dos idos de 90, há de se observar também a importância que assumem as recomendações advindas de fóruns mundiais e regionais como, por exemplo, algumas das conferências promovidas pela organização das Nações Unidas (ONU) e seus organismos [...] (FARIA e SOUZA, 2003, p. 53-54).

Para Oliveira (2007), mesmo reconhecendo a influência das políticas e dos organismos internacionais, não se pode o papel que o próprio país teve na formulação das políticas educacionais, pois isto significaria negar a identidade cultural, econômica e social do país e, mais seria, a negação de que o homem, enquanto ser histórico que participa da organização e reorganização da sociedade através do movimento de conflito e não de conformação e aceitação.

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em

cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas (OLIVEIRA, 2007, p. 665).

A afirmativa de que a população, as demandas econômicas locais e as características específicas de cada país contribuem para a construção e efetivação das políticas, pode ser validada também a partir da análise de dados sobre o atendimento e acesso à escola, exigência muito defendida pela população no período.

A tabela abaixo evidencia o aumento da matrícula no início dos anos 90, pós Constituição, mas também confirma a idéia de que não se pode negar a realidade específica. Neste caso, cada região tem peculiaridades próprias quanto ao número de vagas.

Tabela 2

ENSINO FUNDAMENTAL: MATRÍCULA INICIAL POR SÉRIE E REGIÕES GEOGRÁFICAS DO BRASIL

| Regiões geográficas e série | 1991 | 1994 | 1996 | 1998 | 2000 |
|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Brasil | 29.203.724 | 31.910.974 | 33.131.270 | 35.792.554 | 35.717.948 |
| Norte | 2.246.339 | 2.706.204 | 2.820.531 | 3.207.880 | 3.273.693 |
| Nordeste | 8.650.474 | 9.756.786 | 10.475.469 | 12.210.131 | 12.509.126 |
| Sudeste | 11.965.480 | 2.775.278 | 12.958.674 | 3.249.814 | 12.936.313 |
| Sul | 4.201.369 | 4.348.089 | 4.475.774 | 4.558.892 | .416.528 |
| Centro-Oeste | 2.140.062 | 2.324.617 | 2.400.822 | 2.565.837 | 2.582.288 |

Fonte: INEP/MEC

A realidade construída no Brasil, a partir dos anos 90, com o advento da nova Constituição Federal, as exigências e pressões sociais pelo direito à educação e a influência de organizações internacionais influenciaram sobremaneira a forma dos entes federados organizarem ou não a educação de sua responsabilidade.

Ressalta-se que o ideário democrático tão defendido pela sociedade e proclamado pela CF foi aos poucos sendo substituído pelo ideal de produtividade. Assim, outro modelo de Estado foi sendo construído. Um modelo que não se detinha apenas ao atendimento dos direitos sociais, mas que guardava grande preocupação com a ordenação do mercado.

Os anos 90 irromperam nesse processo trazendo para a pauta a contraposição entre o Estado provedor de benefícios e serviços e o estado ágil e eficiente em suas funções de regular e fiscalizar os serviços. Nota-se que ao longo dessa trajetória os discursos compostos na década de 80, tendo com eixo a democratização, forma na década de 90 progressivamente recompostos, para dar lugar a um outro tipo de argumentação centrada nas exigências de mercado e na reestruturação produtiva (SILVA, 2007, p. 85).

Ainda sob a influência da CF, que trazia os princípios de atendimento aos direitos do cidadão e responsabilidade legal dos entes federados no provimento de tais direitos, mesmo de forma não tão enfática, das concepções econômicas que se instituíam no país, os Estados e Municípios organizaram as suas legislações, Constituições Estaduais e Leis Orgânicas respectivamente.

Na Bahia, a elaboração da Constituição do Estado, acontece em 05 de outubro de 1989, quando o governado da Bahia era Waldir Pires¹, que definiu como prioridade educativa para o início de seu governo “assegurar condições básicas de funcionamento da rede estadual”. (*idem*, p. 89).

Pode-se dizer que o texto da Constituição Bahia traz consigo exatamente a hibridade ideológica que permeava o final dos anos 80, decorrência da CF, da influência de concepções capitalistas e das pressões sociais e, como se observa respectivamente nos artigos

Art. 244 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...].

Art. 248 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições [...].

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. (BAHA, 1989).

¹ Waldir Pires foi eleito governador da Bahia em 1987, com slogan Governo democrático de mudança pelo PMBD e afastou-se do governo em 1989 para candidatar-se a vice-presidente do Brasil, na chapa de Ulisses Guimarães.

A hibridade no texto da Constituição Bahia também pode ser percebida em relação a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio pelo Estado, que ora não está obrigado a ofertar e em outro momento é responsável pela progressiva obrigatoriedade do referido nível, como é observado nos artigos 246 e 247, inciso II

Art. 246 - É dever do Estado e dos Municípios a oferta de vagas para atender à demanda do ensino fundamental e sua manutenção.

Art. 247 - Lei disporá sobre o sistema estadual de ensino, tomando por base o dever do Estado com a educação, a ser efetivado mediante a garantia de:
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.
(*idem*).

E mais quando não reconhece o município enquanto ente federado autônomo e capaz de organizar o seu próprio sistema de ensino, como evidencia o artigo 245 “Estado organizará, em colaboração com a União e os Municípios, o sistema público estadual de ensino, abrangendo as redes estadual e municipal [...].
(*idbem*).

A regulamentação legal da educação na Bahia e efetivação de práticas de gestão educacional dão conta de evidenciar que a educação baiana, no início dos anos 90 passou por momentos de transição conflituosa, com sérias conseqüências.

Impulsionado pela pressão dos professores, desenhou-se nesse período discussões de alguns temas [...]. Nilo Coelho² além de não gozar do prestígio político do seu companheiro de chapa, não tinha o manejo político para o cargo [...]. A partir de setembro de 1990, o sistema estadual de educação básica praticamente parou, chegando ao ponto de o Conselho Estadual de Educação manifestar-se publicamente [...] reconhecendo a situação da escola pública na Bahia como gravíssima [...] (SILVA, 2007, p. 90, 93, 94).

Os dados de matrícula da Bahia, nos anos de 1991 e 1992 evidenciam que as políticas de educação na Bahia não privilegiavam o Ensino Médio, contrariando a CF, contudo respaldado pela isenção da Constituição Estadual, conforme tabela abaixo:

Tabela 3

MATRÍCULAS DA REDE ESTADUAL NA BAHIA NOS ANOS DE 1991 E 1992

| Ano/nível | Fundamental | Médio |
|-----------|-------------|-------|
|-----------|-------------|-------|

² Nilo Coelho foi o vice-governador na chapa de Waldir Pires e assumiu o governo no período de 1989 a 1990.

| | | |
|------|-----------|---------|
| 1991 | 1.027.303 | 144.663 |
| 1992 | 1.071.386 | 142.748 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

No âmbito dos municípios o início dos anos 90 é marcado pela aprovação das leis orgânicas, “que possibilitaram aos municípios exercitarem a capacidade de auto-organização” (BOAVENTURA, 1996, p. 25). Essa competência para legislar em relação a questões de âmbito local, não poderia deixar de considerar uma parte especial para a educação.

Em Feira de Santana a Lei Orgânica, Lei número 037/90, foi aprovada em 1990 trazendo no seu texto reflexos do processo de transição e mudança democrática ocorrido no Brasil, como afirma Silva (2007).

No que diz respeito ao papel atribuído à educação pela Lei Orgânica feirense, na sua dissertação, Silva (1999), afirma sobre a importância que o texto legal deu às questões educativas, especialmente aquelas voltadas para as reivindicações de caráter pedagógico e anuncia uma perspectiva de reforma do sistema de ensino feirense.

Para esse contexto a introdução das reivindicações em evidência no texto da Lei Orgânica representava um passo significativo para o processo que se vislumbrava de reordenação do ensino e de construção de novas práticas escolares. Com ela, o município assumia a negação dos modelos educacionais pautados nas concepções remanescentes do regime militar e abria novas perspectivas para a conformação da estrutura e funcionamento do ensino público. (*idem*, p. 75-76).

A aprovação da Lei Orgânica feirense, contudo não foi suficiente para impactar nas práticas exercidas no município, com o foco na escolarização da população, especialmente na população de baixa renda, que se configura a maior demanda que utiliza a escola pública municipal. A tabela abaixo evidencia uma alta taxa de pessoas não alfabetizadas, na faixa etária da população de 10 a 14 anos, no ano de 1991, representando cerca de 23% total.

Tabela 4

POPULAÇÃO RESIDENTE ALFABETIZADA E NÃO ALFABETIZADA, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA EM FEIRA DE SANTANA - 1991

| Faixa Etária | População | | |
|----------------|--------------|------------------|---------|
| | Alfabetizada | Não alfabetizada | Total |
| Total | 258.912 | 147.535 | 406.447 |
| Menos de 1 ano | - | 8.931 | 8.931 |
| 1 a 4 | - | - | - |
| 5 a 9 | 19.634 | 33.141 | 52.775 |
| 10 a 14 | 40.503 | 12.356 | 52.859 |
| 15 a 19 | 41.023 | 6.528 | 47.551 |
| 20 a 29 | 66.783 | 9.821 | 76.604 |
| 30 a 39 | 42.947 | 9.029 | 52.976 |
| 40 a 49 | 24.278 | 9.585 | 33.863 |
| 50 a 59 | 13.134 | 7.961 | 21.095 |
| 60 a 69 | 6.929 | 6.358 | 13.287 |
| 70 a 79 | 2.717 | 3.720 | 6.437 |
| 80 e MAIS | 964 | 1.762 | 2.726 |

Fonte: IBGE- CENSO DEMOGRÁFICO. Retirado do Anuário Estatístico de Feira de Santana 1988

Depois da Lei Orgânica, nos anos que se seguiram, a educação feirense, passou a ampliar o atendimento a Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme tabelas números 4 e 5, evidenciando a sua quase total responsabilização para com estes níveis de educação básica.

Tabela 5

MATRÍCULA INICIAL NA PRÉ-ESCOLA POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEIRA DE SANTANA 1993-1997

| Anos | T. G. | Urbana | | | | Rural | | | |
|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| | | Fed. | Est. | Mun. | Part. | Fed. | Est. | Mun. | Part. |
| 1993 | 6.231 | - | 4.107 | 718 | 1001 | - | 190 | 215 | - |
| 1994 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1995 | 11.488 | - | 2.968 | 2.904 | 4.826 | - | 166 | 576 | 48 |

| | | | | | | | | | |
|------|------------|---|--|-------|-------|---|-----|-----|----|
| 1996 | 10.37 1 | - | | 2.713 | 3.873 | - | 174 | 574 | 48 |
|------|------------|---|--|-------|-------|---|-----|-----|----|

Fonte: SEI/INEP- Retirado do Anuário Estatístico de Feira de Santana 1988

Tabela 6

MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO DO 1^o GRAU POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEIRA DE SANTANA 1993-1997

| Anos | T. G. | Urbana | | | | Rural | | | |
|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| | | Fed | Est. | Mun. | Part. | Fed. | Est. | Mun. | Part. |
| 1993 | 6.231 | - | 4.107 | 718 | 1001 | - | 190 | 215 | - |
| 1994 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 1995 | 11.488 | - | 2.968 | 2.904 | 4.826 | - | 166 | 576 | 48 |
| 1996 | 10.371 | - | | 2.713 | 3.873 | - | 174 | 574 | 48 |

Fonte: SEI/INEP- Retirado do Anuário Estatístico de Feira de Santana 1988

A tabela acima que trata da matrícula em Feira de Santana, segundo a dependência administrativa evidenciam como o Estado da Bahia foi isentando-se da oferta da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que não deveria acontecer, “visto que a rede estadual se credenciou como a mais preparada, com quadros mais qualificados, rede física mais adequada e rendimento pedagógico mais positivo”. (SILVA, 2007, p. 111).

É importante ressaltar que segundo Silva (*idem*) nos anos que se seguiram a promulgação da Lei Orgânica, os demais projetos que tratavam da educação eram, na maioria das vezes, de desconhecimento da sociedade civil, dos professores e até mesmo do órgão executor das políticas educacionais no município, a Secretaria

Municipal de Educação e eram, na sua grande maioria, oriundos do Poder Executivo, mas precisamente do gabinete dos prefeitos, evidenciando uma ação concentradora, com muito pouca relação com a escuta das partes interessadas.

No âmbito estadual, os anos de 1991 a 1998, foram governados pelo mesmo grupo político, conhecido como *carlismo*³, que pautou as suas ações a partir de orientações externas, ora via Ministério da Educação (MEC), ora via organizações internacionais, Silva (2007), refletindo assim a mesma tônica adotada pelo governo federal, durante e após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴ e mais “evidenciando o processo de globalização, de disseminação do ideário neoliberal e de reestruturação produtivista” (FARIA e SOUZA, 2003, p. 52).

As relações que se estabelecem entre as instâncias governamentais dos entes federativos revelam uma convergência para princípios e concepções comuns, que estão delineadas a partir das políticas internacionais de cunho econômico. Contudo a capacidade de organização local, demonstradas muitas vezes pelas manifestações sociais, também revelam especificidades locais, que confirmam a existência de movimentos dialéticos que se configuram na organização da educação.

³ Expressão utilizada para nomear deputados e lideranças municipais que seguiam “ortodoxamente”, o comando do político Antonio Carlos Magalhães. Maior informação ver Dantas Neto, 2007.

⁴ Sobre o processo de aprovação da LDB, ver Pino, 2008.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não é somente o grande homem, o herói, o general que faz a História. O papel primordial, hoje, da História é conscientizar a cada um através do conhecimento crítico do passado e do presente e da sua função como agente transformador do mundo.
(Ferreira Gullar)

Apresentar e discutir sobre a opção metodológica utilizada é o objetivo deste capítulo. A referência à pesquisa histórico-educacional e suas abordagens, considerando a pesquisa do tempo presente e a pesquisa local são questões tratadas aqui, assim como a informação e explicação sobre as fontes encontradas e utilizadas na pesquisa.

3.1. O estado da arte: políticas educacionais na pesquisa histórico-educacional

O estudo das políticas educacionais no Brasil vem despertando interesses de professores, pesquisadores, economistas e gestores públicos de uma maneira geral. Esse campo de estudo ampliou-se e trouxe consigo a possibilidade de investigação e debate de tantas outras questões.

Desde o início da última década do século passado, referida aqui como os anos 90, os estudos e debates sobre políticas públicas tiveram grande impulso, trazendo para a ordem do dia entre outras questões, as responsabilidades e ações dos governos no campo social. (SILVA, 2007, p. 15).

No âmbito das políticas públicas voltadas para educação, os estudos também apresentaram crescente movimento, em função da criação dos diversos cursos de pós-graduação em educação e da organização de agremiações de pesquisadores voltados para a área.

Dada a multiplicidade de temáticas que surgiram com os estudos das políticas educacionais, como gestão, financiamento, oferta de matrícula para os diversos níveis e modalidades, entre tantos, a pesquisa educacional ampliou-se, mesmo reconhecendo que seu trajeto é relativamente novo, pois a educação teve, no Brasil, seu reconhecimento como campo de pesquisa a partir dos trabalhos

desenvolvidos pelos Renovadores da Educação, por volta da década de 1920 e segundo Araújo (2003) a expansão e organização da pesquisa educacional, no Brasil, aconteceu a partir das contribuições de Anísio Teixeira, enquanto gestor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), nos períodos de 1952 a 1964.

Apesar do pouco tempo de tradição em pesquisa educacional, o Brasil já apresenta contribuições significativas, tanto no que diz respeito à diversidade de temáticas que se apresenta, quanto aos aspectos voltados para o debate e construção do campo teórico- metodológico.

Concordando com a idéia de que a educação “[...] é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. (BRANDÃO, 2004, p. 10), esta tem sido estudada a partir de várias perspectivas metodológicas, entre elas a que destaca características como a historicidade, aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado, criatividade, utilização de várias estratégias de pesquisa, subjetividade como pressupostos para o estudo científico.

O estudo de processos, temáticas, recortes no campo da educação tem sido amparado, na sua maioria, pela pesquisa qualitativa que

se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa [...] Os cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se ação é colocada dentro de um contexto de significados. (GOLBENDERG, 2009, p. 19).

É dentro de um contexto de significados da educação que o estudo das políticas educacionais se insere. Significados que estão relacionados à garantia do direito à educação, ao papel do Estado na formulação, execução e avaliação de políticas educativas, a organização da educação, a participação coletiva ou não nas decisões educativas.

A pesquisa educacional contemporânea traz para a agenda do debate teórico-metodológico o reconhecimento das questões sociais e históricas que permeiam a educação, já defendida por (FREITAG, 1986), quando da afirmação de que a educação é um fato social, que se desenvolve *em* e *a partir* de um momento histórico, e por Saviani que também advoga sobre a “historicidade do fenômeno

educativo”. (SAVIANI, 1998, p. 11).

Neste sentido, é importante reconhecer que o estudo da educação, em especial aqui o do seu recorte sobre políticas educacionais, traz consigo características que vão além da possibilidade de “compilar informações sobre os fatos ou medidas políticas no setor da educação”. (SOLIGO, 2007), e que permitem a utilização de uma perspectiva histórica de pesquisa.

Entre os anos de 1920 até os dias atuais a pesquisa histórica em educação veio ampliando a sua produção em termos quantitativos e de objetos.

É possível, nesse campo, estudar-se de políticas educacionais até a memória de um docente. Dos níveis e modalidades de ensino à história do livro, tudo é permitido. O imaginário de ex-alunos e a história das instituições, da educação indígena, dos negros, das mulheres; do mobiliário, da arquitetura escolar, dos métodos pedagógicos, do currículo e das idéias pedagógicas (SANFELICE, 2006, p. 21).

A ampliação e diversificação de objetos, dos tempos históricos, no campo da pesquisa em educação, veio se fortalecendo como uma tendência nos cursos de pós-graduação⁵.

O debate sobre a história da educação também ocupou pautas nos diversos encontros nacionais e internacionais de educação, pois “que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas”. (SAVIANI, 2008, p. 152).

A utilização da pesquisa histórico-educacional neste trabalho não teve como propósito apenas a narrativa das questões vinculadas à criação, implantação das políticas públicas educativas, mas sim a contextualização, compreensão e interpretação e crítica dos processos subjacentes à construção de tais políticas e por consequência o entendimento “da práxis pedagógica expressa pelas políticas públicas”. (DICK, 2001, p. 36).

Vale assim, apresentar os fundamentos que sustentaram a pesquisa histórica e, como tal, a pesquisa que foi desenvolvida e que se caracterizou como uma pesquisa histórica acerca do processo organização de educação municipal,

⁵ Maiores informações sobre o avanço na pesquisa histórica no campo educacional, ver artigo de Marta Araújo, na Revista Brasileira de História da Educação, 2003, n.5.

tomando como objeto de estudo o processo de organização do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, no período de 1990 a 1998.

3.2. A pesquisa histórica, seus fundamentos e o entrelace com o objeto proposto

A pesquisa histórica, que tem como pano de fundo a própria história, esteve durante muitos anos, trabalhando a partir de uma perspectiva de “uma história neutra, desprovida de supostos, uma história que reconstituía o passado, levou à ênfase no político a uma história de causalidade encadeada, a uma história de causas e conseqüências”. (FENELON, 1989, p. 121).

Tal concepção de história tinha como pressuposto de que a história se referia apenas a narrativa dos acontecimentos do passado e o historiador se caracterizava como um narrador ou ainda nas palavras de Cardoso (1986, p.27) “houve aqueles que trataram de definir a matéria história como qualquer coisa passada (acontecimento, processo, pessoa, etc.): a História, neste caso aparecia como a disciplina que se ocupa do passado”.

A incorporação de princípios, fundamentos e conceitos da chamada ciência moderna foi necessária para que, as ciências sociais, e aí se encontra a História, se instituisse como ciência e se desenvolvesse durante muitos anos, concordando com a idéia de sociedade dominada pelas certezas, pelas verdades e pela imutabilidade. Atendendo a este modelo de ciência, o pesquisador/cientista das ciências humanas, e por sua vez, o historiador, também agregou condutas do pesquisador das ciências modernas, como a neutralidade e a inflexibilidade.

Outra definição sobre a visão e o conceito de História derivou dos estudos e conceitos marxistas, como classe, trabalho. Marx apresentava um modelo de estudo da sociedade em que o homem era visto como sujeito da sua própria história, capaz de agir e transformar a natureza e isso era possível devido à relação entre homem/trabalho.

A análise da história, segundo concepção marxista organizava-se a partir de uma estrutura,

essa estrutura deve estar baseada no único elemento observável e objetivo

de mudança direcional nos assuntos humanos, independente de nossos desejos subjetivos ou contemporâneos e juízo de valor, isto é, a capacidade persistente e crescente da espécie humana de controlar as forças de natureza por meio do trabalho manual e mental, da tecnologia e da organização. (HOBSBAWN, 1997, p. 43).

Autores como Cardoso (1997) e Burke (1992 e 1997) consideram que tanto a concepção narrativa da história como a concepção marxista enquadravam-se em paradigmas Iluminista, para o primeiro autor, e Tradicional para o segundo, pois para ambos, tanto na concepção narrativa como na marxista da História estaria reservada a descoberta de leis. Acerca disso, afirma Demo “a história vem concebida, de um lado, condicionada por estruturas dadas naturais e sociais que jamais podem ser ignoradas”. (DEMO, 2000, p. 31)

O início do século XX marcou uma nova era na conceituação do que seja História com o desencadeamento do que se chamou de Nova História, “é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*”. (BURKE, 1992, p. 9). O próprio nome da revista já evidenciava uma variedade de perspectiva para o estudo, a interpretação e a compreensão do fenômeno histórico.

O movimento dos *Annales*, ou Nova História, também trouxe para o campo das discussões históricas e das possibilidades científicas demandas como a historicidade, aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado, criatividade, utilização de várias estratégias de pesquisa, a interpretação do contexto histórico como necessário para compreensão dos fenômenos, reconhecimento do homem como sujeito histórico, de determinados tempos e espaços. Concordo que da Nova História “alguns de seus aspectos vieram para ficar, entre eles a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica”. (CARDOSO, 1997, p. 22-23).

Foi nesse sentido, de reconhecimento e ampliação do conceito e do objeto da história, que surgiu a afirmação de diversas temáticas, e campos de estudos, abordagens, que trouxeram consigo as possibilidades de novas fontes e de novos sujeitos, de novos lugares e tempos para pesquisa.

O reconhecimento da complexidade das questões sociais foi outra bandeira

empunhada pelos *Annales* ao defenderem que o “social não se pode compreender de modo simplificado; pelo contrário, a realidade produzida pelo homem é complexa tanto em sua efetivação quanto em sua interpretação”. (GATTI JR., 2002, p. 8). Dessa forma foi completamente aceitável a idéia de que a educação, enquanto fenômeno social, também não fosse algo simples, pelo contrário, se constituiu como um campo de estudo dos mais complexos.

Com a noção de concepções variadas contraditórias apresentadas acerca da História, vale concordar que “o debate está instalado e tem conseqüências da maior importância para a pesquisa educacional, de modo geral e para a pesquisa histórico-educacional, em especial”. (SAVIANI, 1998, p. 11-12), como a que se pretende neste trabalho. E continua

o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto sob a perspectiva histórica. (*idem*).

Mas, para se falar de pesquisa histórica e adotar tal proposta como concepção teórico-metodológica de pesquisa foi preciso assumir um posicionamento sobre o conceito de história, então aqui, enquanto pesquisadora comunga da idéia de a “história é uma ciência em construção”.(CARDOSO, 1986, p. 43) ou ainda da

história como campo de possibilidades. Imaginamos que a história é a experiência humana e que esta experiência, por ser contraditória, não tem sentido único, homogêneo, linear, nem um único significado. Dessa forma, fazer história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, procurando entender porque o processo tomou um dado rumo e não outro significa resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras (KHOURY, PEIXOTO, VIEIRA, 1991, p. 11).

A pesquisa histórica apresentou-se também como uma concepção não finita, que não coloca pontos finais nos seus objetos, tempos, fontes e estratégias, que não apresenta verdades imutáveis e não nega a subjetividade, típica do homem, como elementos do seu arcabouço conceitual.

Assim também se caracterizou a pesquisa histórico-educacional, como infinita, e com um vasto campo a ser explorado, com dimensões dialéticas e

perspectivas teórico-metodológicas diversas.

O que deve estar sempre presente é que nunca se deve considerar definitivo qualquer resultado; mais do que isto, deve-se sempre supor um processo de reconstrução e valorização provisórios que decorram de um processo de investigação sempre composto de fragmentos (TAMBARA, 1998, p. 85).

Por isso, a certeza que se tem é que a pesquisa histórico-educacional é um campo cheio de possibilidade, mas também de grandes desafios, afinal

analisar, numa perspectiva histórica, o Estado brasileiro e as políticas educacionais significa explicitar o contexto econômico e político que deram sustentação às políticas, perceber o movimento, explicitar contradições, informar os limites e perspectivas das políticas educacionais propostas e implementadas, enfim, refletir sobre o momento histórico. (OLIVEIRA, 2005)

Reconhecendo as qualidades de infinitude e de multiplicidade da história e dos seus diversos campos de estudo, como a educação, por exemplo, seria então possível afirmar que todo objeto que se pretende estudar do ponto de vista histórico pode utilizar-se de qualquer proposta metodológica de pesquisa? Ou ainda, existe para uma ciência tão diversificada quanto a história um único método que se aplica a todos os objetos estudados?

Polarizações a parte, “não creio que estejamos obrigados a passar do rigor formal e muitas vezes ilusório do cientificismo para algo tão limitado [...]”. (CARDOSO, 1997. p. 23). Para muitos historiadores, mais importantes do que definir o método histórico como método de pesquisa, é compreender e caracterizar abordagens, conceitos, elementos e fundamentos inerentes ao próprio método, bem como reconhecer as vantagens, dificuldades e conseqüências da sua utilização nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, tornou-se necessário apresentar alguns elementos que se configuraram importantes para a pesquisa em foco, como a questão da história regional, da história de tempo recente, e a caracterização das fontes.

3.3. O lugar do local na pesquisa

A história regional, recorte do trabalho de pesquisa da história, definido por Barros (2004), como uma abordagem do campo de estudo da História, assumiu nos

últimos tempos destaque na produção de trabalhos acadêmicos. Segundo Amado (1990) o crescente interesse pela história regional foi justificado pela ampliação e popularização dos cursos de pós-graduação em História. Assim, cada vez mais pessoas, futuros pesquisadores, de locais e contextos diversos, interessaram-se por estudar a história a partir do olhar menos globalizantes.

A utilização da história regional como perspectiva de pesquisa, contudo, não se apresenta como uma temática nova. Sharpe (1992) evidenciou alguns dos principais trabalhos desenvolvidos sobre a ótica da história regional e contextualizou os fundamentos que foram aceitos e difundidos no início do século XX, com os *Annales*.

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres cuja existência é tão freqüentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história (SHARPE, 1990, p. 41).

Fica evidente nesta afirmativa a intencionalidade de valorização da ação humana de pessoas simples, cotidianas, os não heróis da história oficial, na construção da história da humanidade, e mais, reconhecimento da historicidade de todos os sujeitos que ocupam uma região, ou para melhor atender aos geógrafos, que ocupam um espaço.

Importante na história regional, também conhecida como a história vista de baixo⁶, foi a redefinição do conceito de região, que ultrapassou o conceito de região natural e que não pôde

desprezar os conhecimentos acumulados sobre hidrografia, solos, vegetações e todos os demais fatores [...] mas o que confere interesse ao novo conceito de região e o distingue de todos os outros é exatamente o fato de conter em seu núcleo a noção de espaço (AMADO, 1990, p. 11).

Mais importante do que a idéia de região territorial, demarcada por questões naturais, está para a história regional a idéia de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, educativas que se estabelecera entre pessoas organizadas em uma determinada demarcação territorial. Essa idéia ainda pôde ser ratificada pelo

⁶ Ver SHARPE (1992).

conceito de espaço, defendida por Santos (2004, p. 153) “espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”.

Estabelecida relação homem/espaço/tempo, a pesquisa regional foi conceituada

como uma proposta de estudo de atividades de determinado grupo social historicamente constituído, conectado numa base territorial com vínculos de afinidades, com manifestações culturais, organização comunitária, práticas econômicas, identificando-se suas relações internas e articulações exteriores e mantendo-se a perspectiva de totalidade (NEVES, 2002, p. 45).

Dessa forma, a abordagem da história regional trouxe grandes contribuições para a pesquisa da história educacional brasileira, pois revelou, sem perder de vista a história da educação global, nuances próprias, singulares dos processos educativos construídos em espaços diversos. E mais, as especificidades educativas locais puderam também se caracterizar como aspectos convergentes, divergentes, complementares à educação global ou ainda revelou a existência de “um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. (MORIN, 2003, p. 14).

O município de Feira de Santana, segunda maior cidade do estado da Bahia, recorte regional aqui proposto, apresentou aspectos que de antemão se constituíram como singulares específicos da educação local: estruturou legalmente a organização do Sistema Municipal de Ensino com princípios e idéias provenientes do Fórum em Defesa da Educação, ainda em 1990, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, foi, na Bahia, um dos primeiros municípios a regulamentar legalmente o processo de eleição direta para diretores e vice-diretores de escolas municipais.⁷

Contudo, concordando também que na pesquisa histórico-educacional “a região só se entende, então metodologicamente falando, como parte de um de um sistema de relações que ela integra”. (SILVA, 1990, p. 43), não se teve o objeto de

⁷ Lei Municipal 1.044/87 do Município de Feira de Santana-Ba.

estudo, a construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, analisado isoladamente, mas sim analisado a partir do entrecruzamento entre a educação brasileira, baiana e feirense relacionando-as criticamente entre si, ou assim dizendo “dentro de uma dimensão espacial e temporal que dialoga com as propostas de ensino de cunho nacional”. (CARVALHO, 2007, p. 6).

Outro aspecto que justificou a abordagem da história regional para a pesquisa histórico- educacional em debate disse respeito ao reconhecimento da relação de poder que se estabelece no âmbito dos espaços delimitados, pois são neles “onde concretamente se definem e enfrentam as classes sociais”. (PESAVENTO, 1990, p. 69), logo, justificou-se necessidade de compreender a atuação dos diversos segmentos - poder executivo, poder legislativo e professores, através do órgão sindical, que participaram do processo de construção do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana.

A história regional neste trabalho apresenta a perspectiva de contribuir para (re)construção historiográfica da educação feirense, baiana e nacional, através da identificação e análise das peculiaridades locais, visto que não cabe mais uma história educacional construída a partir dos

fatos políticos, dos heróis das elites e dos vencedores poderosos [...], pois, as preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade (SANFELICE, 2006, p. 21 e 24).

3.4. Pesquisa de tempo recente

Os debates em relação ao passado, não posso negar, perseguiram e perseguem ainda os historiadores e configuram-se como ponto importante para as pesquisas históricas, mesmo aquelas que tratam de um passado recente, como a que se propugna neste estudo.

Tratando do tempo e do passado no método histórico, Aróstegui afirmava que o método correto “é o que entende que investigar e representar a História não são meramente descobrir coisas no passado cuja memória se havia perdido, mas dar conta de como as sociedades se comportam e evoluem no tempo”.

(ARÓSTEGUI, 2006, p. 95). Assim o mais importante no método histórico não é a simples definição de um tempo, mas o reconhecimento da historicidade dentro deste tempo, caracterizada mais pela ação humana do que pela própria cronologia ou ainda “o passado não seria uma queda no nada, mas, ao contrário, uma passagem ao ser: ele é a consolidação do ser no tempo, é a duração realizada”. (REIS, 1998, p. 28).

As afirmações acima apresentam novos olhares acerca do conceito de tempo e de passado. O passado não precisava apenas ser narrado e não precisava, como afirmava Barros (1987), assumir um caráter limitador, linear, passivo, atemporal. Assim, o próprio autor propõe a invenção/utilização de outras formas e parâmetros para se trabalhar com a temporalidade:

implicaria em inventar novos recursos discursivos no que se refere ao tratamento da temporalidade, com possibilidades regressivas, alternâncias diversas, descrições simultâneas, avanços e recuos, tempos psicológicos a partir dos vários agentes - ou o que quer que permita novas maneiras de representar o passado, mais ou menos na mesma linha de ousadias e novidades que os romancistas modernos encontraram para pôr em enredo as suas histórias de uma maneira mais rica e criativa (BARROS, 1987, p. 147).

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada atendeu ao propósito de trabalhar com um tempo próximo, contemporâneo, um tempo chamado presente, mas que nem por isso deixou de se configurar como uma pesquisa histórica. Segundo Rémond (2000) não há motivos para distinguir ou diferenciar a pesquisa história do tempo recente das demais pesquisas históricas, já que ela exige tanto rigor científico, disciplina, aprofundamento intelectual, utilização de fontes com propriedade, diálogo com outras áreas do saber, busca da verdade histórica, assim como as outras pesquisas histórias.

O caráter científico da pesquisa histórica de tempo presente também foi defendido tomando como referência a idéia de que ela “permite reconhecer a historicidade fundamental das condições de produção e de validação do saber histórico”. (CHARTIER, 2000, p. 218). Assim conceitos básicos da História não se perdem na pesquisa de tempo recente, pelo contrário se evidenciam e assumem caráter preponderante.

Sobre a validade da pesquisa histórica de tempo presente e defendendo definitivamente a sua cientificidade foi possível afirmar que “a batalha está ganha e

atualmente ninguém contesta mais a situação de fato, nem que ela possa ser objeto de estudo científico”. (RÉMOND, 2000, p. 205).

O caráter científico da pesquisa do tempo presente não me isentou de conflitar-me com cuidados e desafios que cercam o processo de construção da ciência, pelo contrário, me apresentou novos obstáculos. Chartier, por exemplo, falou do sentimento de inveja que a pesquisa do tempo presente pode despertar, pois é

uma pesquisa que não é a busca desesperada de almas mortais, mas um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra a vida [...] e ainda é uma pesquisa “também de recursos documentais que parecem inesgotáveis [...] os historiadores modernistas conseguiram despertar arquivos adormecidos [...] construir observatórios ajustados as suas preocupações (CHARTIER, 2000, p. 215-216).

As possibilidades de convívio e construção de novas fontes e de novos sujeitos, sem dúvida, não só despertaram a inveja, mas o pré conceitos relacionadas à credibilidade e o cientificismo da pesquisa. Mas também despertou-me o desejo inquietador, produtivo e reflexivo, investigativo, renovador de pesquisadora que se propôs a trabalhar com o tempo presente.

A complexidade e rapidez com que o mundo moderno construiu as suas formas de produção exigiu do pesquisador de tempo recente a revisão contínua dos seus objetos, delimitação de seu campo de pesquisa, invenção e descobertas de novas fontes. Sobre isso, Bédarida afirmou “sua lei é a renovação. Seu *turnover* verifica-se muito rapidamente. Mas é consolador pensar que seus adeptos têm o privilégio de uma fonte de eterna juventude”. (BÉDARIDA, 2000, p. 221).

E por estar sempre se renovando e ampliando seus campos de estudo, a pesquisa de tempo presente também está presente na pesquisa histórico-educacional, que se constituiu como uma pesquisa que lida com a construção das relações humanas e a historicidade dessas relações no âmbito educativo.

[...] no campo da pesquisa histórica da educação o tempo presente nos permite buscar o que os outros períodos impedem: os sujeitos que fizeram essa história cujas tramas só existem concreta e completamente no seu dia-a-dia, viva e com seus sujeitos vivos (SCOGULIA, 2007, p. 30).

Nesse sentido, a definição do recorte temporal na pesquisa de tempo presente não segue uma lógica formal, absoluta, imutável ou natural ou ainda

não é possível estabelecer uma periodização estritamente científica da matéria histórica, pois os períodos não são conjuntos naturais no sentido de se apresentarem espontaneamente ao historiador como unidades autônomas unívocas (ALMEIDA, 1988, p. 114).

A definição da periodização para estudos de natureza histórico-educacional tem sido tema de diversos estudos⁸, contudo é possível dizer que esta discussão não está esgotada, “a questão da periodização e, sem dúvida, uma das mais relevantes e também complexas e, por isso mesmo das mais controvertidas no campo dos estudos históricos”. (SAVIANI, 2008, p. 12).

A periodização para estudos educacionais esteve segundo Saviani (2008) sempre ligada a questões de aspectos políticos, especialmente no Brasil. Considerando a necessidade de se definir marcos educativos para definição de períodos de pesquisa histórico-educacional “os marcos históricos devem ser pertinentes à área objeto de estudo. Assim, para a história política tais marcos deverão ser necessariamente de caráter político; [...] e para a história da educação, marcos educacionais”. (ALMEIDA, 1988, p. 115).

Dessa forma, a demarcação do período entre 1990 a 1998, como recorte temporal para a pesquisa representou um recorte considerado dentro da história do tempo presente, pois apresentou a possibilidade de reconstrução, registro, compreensão e crítica de momentos da nossa história, no caso específico, da história da educação feirense, que não deixou de ser analisada a partir de aspectos políticos, sociais, culturais que permearam.

Os marcos educacionais para o recorte temporal estiveram relacionados a organização legal do Sistema Municipal de Ensino em Feira de Santana, representada em 1990 pela Lei Orgânica local e 1998 pela regulamentação do Conselho Municipal de Educação.

É sempre importante destacar, para não se correr o risco de cair em armadilhas metodológicas, outra característica da pesquisa de tempo presente apresentada por Barros (2007), que diz respeito ao fato de que o recorte temporal, embora contemporâneo ao pesquisador, não exige que este esteja inteiramente envolvido com o objeto estudado.

⁸ Mirian Warde (1990), Marta Carvalho (1998), Saviani (2008).

Assim a proximidade com o objeto, que poderia ter uma vantagem, se constituiu em alguns momentos um desafio, considerando que enquanto pesquisadora já estava impregnada de valores e impressões (pré) definidas. Vale atentar para a afirmação que trata das vantagens e dos desafios do uso do tempo presente:

Se sua proximidade em relação ao historiador, por um lado, deve alertar para as vigilâncias necessárias em relação aos perigos de pesquisar um tempo que estamos vivendo, que nos impacta e que ajudamos a construir, de outro lado nos oferece uma abundância de fontes até então desconhecidas ou não utilizadas e, especialmente no caso da história da educação, os determinantes depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional (SCOCUGLIA, 2007, p. 30).

Ao assumir o desafio de realizar uma pesquisa de natureza história, foi importante a clareza de que tanto a História, como, no caso desta pesquisa, a educação, se constituem como ciências sociais, e como tal pude utilizar dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Concordando com Goldenberg (2009), a flexibilidade, a criatividade, sensibilidade e intuição foram características indispensáveis que tive que construir enquanto pesquisadora da pesquisa qualitativa. E mais, foi preciso priorizar “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é estudado [...] e a natureza repleta de valores da investigação”. (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 23).

Todas as possibilidades de emergência do subjetivo, do social, do cotidiano, da relativização não puderam ser maiores do que a condução séria, ética e comprometida com a construção de uma realidade histórica não falseada. Acerca desta preocupação, foi necessário ter cuidado com a condução do processo de investigação, respeitando os sujeitos, interpretando as fontes, reconstruído ou construindo a história de forma que “exigência ética se manifestasse mais ainda na sua busca do que no seu conteúdo de seu discurso histórico” (BÉDARIDA, 2000, p. 227).

3.5. As fontes na pesquisa

A seleção e tratamento dados às fontes na pesquisa de natureza histórica foram aspectos que não puderam ser desprezados ou sequer relegados por mim,

que descobri que nos últimos anos foi claramente definido e ampliado o conceito e as tipologias de fontes. A primazia dada ao documento escrito, em momentos históricos anteriores, foi substituída pela incorporação de novas fontes. Desta forma, o documento escrito não se configurou mais a única fonte de informação acerca dos processos históricos construídos em um dado momento. Os relatos orais, documentos não-oficiais também passaram a ser considerados como fonte.

Quando da opção do documento escrito, como fonte, foi preciso a utilização do senso crítico para poder contextualizar a construção de tal documento no tempo histórico e,

não se pode deixar de registrar, também, que muitos documentos foram produzidos com o fim de falsear os dados ou registros, sendo um tipo de fonte que permite estudar, não como as coisas se passaram na realidade, mas como os interesses permeiam a produção de documentos (LOMBARDI, 2003).

Na pesquisa em questão, os documentos escritos oficiais, como a legislação local, as atas das sessões das Câmaras de Vereadores, os projetos de leis, as mensagens do executivo para o legislativo, as emendas e justificativas aos projetos de leis, bem como os documentos não-oficiais, recortes de jornais, folhetos de propostas do sindicato serviram para revelar e traduzir a trama de interesses ideológicos e políticos que estavam subjacentes ao tema.

A utilização da legislação como fonte de pesquisa teve como propósito, mas do que a identificação das questões nela destacada, a análise do que representou ideológica, política e educacionalmente a sua construção. Ou ainda teve “como foco de análise não o produto, ou seja, a legislação em si, mas o processo de sua elaboração”. (OLIVEIRA, 2005).

Outra fonte utilizada nesta pesquisa, que foi escolhida levando em consideração o fato de se tratar de uma pesquisa de tempo recente, foi o relato oral. Foram captados os relatos de pessoas que representaram os segmentos envolvidos no processo de organização do Sistema Municipal de Ensino, sendo o Poder Executivo, através dos relatos de secretários de educação, procurador jurídico, o Poder Legislativo, através de vereadores que participaram das legislaturas nos períodos estudados e de diferentes grupos políticos; e mais, representantes do sindicato dos professores municipais, a Associação de Professores Licenciados do

Estado da Bahia/ Zonal Sertaneja (APLB/Feira). A escuta desses sujeitos possibilitou “um esclarecimento local do nível de participação política dos atores envolvidos”. (ARAGÃO, 2003, p. 98).

Os relatos orais, quando aconteceram, deram conta de evidenciar o que não estava disponível nos documentos e expressou a opinião de pessoas que estavam envolvidas/comprometidas com o objeto de estudo. Foram caracterizados

como um recurso metodológico de coleta baseado no depoimento oral, gravado, obtido através da interação do pesquisador com um ator social ou testemunha de acontecimentos relevantes para a compreensão de um grupo, de uma instituição, de um movimento ou mesmo da sociedade; pode ter, por finalidade, o preenchimento de áreas de desconhecimento existentes nos documentos escritos (MACEDO, 2004, p. 174).

Contudo, durante a coleta dos dados, o não relato também evidenciou aspectos interessantes para a pesquisa. Muitas pessoas contactadas se recusaram a participar da pesquisa, argumentando que poderiam comprometer-se politicamente, visto que em determinado período representavam interesses de um determinado grupo político e em outros representava outro grupo. Ou ainda durante a realização da conversa, era solicitado que o gravador fosse desligado. Ou ainda não aceitavam gravar a entrevista. Pude perceber que o não relato também apresenta dados para a pesquisa.

A diversificação e multiplicidade quanto às fontes em uma pesquisa de perspectiva histórica só colaboraram com a idéia de que a História, assim como a Educação ainda são um campo em construção, como o é toda a ciência social.

Contudo também evidenciam que, muitas vezes, a disponibilização dos documentos, mesmos públicos, se configura ainda, numa pesquisa de caráter regional como a que ora se apresenta, como uma questão patrimonialista, pois alguns se sentem donos dos documentos. O retrato dessa situação é bem contextualizada a partir da afirmativa a seguir:

a documentação local, necessária às pesquisas geralmente está em mão de pessoas que se consideram donas e não querem cedê-la. Isto talvez aconteça, porque, em locais menores onde predominam a relação de tipo pessoal e privado, haja mais dificuldade em identificar patrimônio histórico com público (AMADO, 1990, p. 11).

4 ANÁLISE DE DADOS

Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar e assim
chegar e partir..São só dois lados
Da mesma viagem, o trem que chega
É o mesmo trem da partida...
(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1985)

O ato de pesquisar permite ao pesquisador a possibilidade de confirmar, negar, alterar, propor, comparar novos conhecimentos. Neste caminho de descobertas, confirmações e/ou negações o pesquisador é instigado a lançar mão de uma variedade de saberes ou, ainda, lhe é exigido a construção de outros novos saberes. A quantidade de informação, de fontes, de dados é tudo que um pesquisador imagina precisar para possibilitar a análise do seu objeto. Contudo, pode acontecer exatamente o contrário, não se sabe o que fazer com tantos dados.

A etapa da análise de dados se insere neste misto de dados e tratamento dos mesmos. É a etapa onde se tem que confrontar, comparar, interpretar, explorar as relações existentes entre o que se aprendeu com a teoria e o que se encontrou no campo. É o momento, mais do que nunca em que o pesquisador torna-se sujeito da pesquisa, não que ele seja o elemento mais importante, mas é ele quem vai dar evidência aos dados, sem perder de vista as concepções teóricas que elegeu como norteadora da sua pesquisa. E foi nesta perspectiva, que eu, enquanto pesquisadora, fui dialogando, tentando decifrar o que os dados estavam querendo desvelar.

Para alguns autores o conceito de análise de dados tem relação direta com o ato de interpretação. Cardoso (1986, p. 96) concebe a análise de dados como etapa em que “os dados então recolhidos são criticados, avaliados, classificados, analisados, processados e interpretados, no sentido de tornar possível a introdução da prova na teoria”. Para Macedo (2006, p. 145) a análise de dados é concebida como “um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa. Está longe, portanto, de um modelo aplicativo, enquadrado em qualquer regra fixa”.

Minayo (1996) ao referir-se a análise de dados alertou-me sobre os perigos

que esta etapa pode apresentar ao pesquisador: a noção de que o observável representa o real e o finito resultado da pesquisa. Isto acontece, sobretudo, quando o pesquisador está próximo, familiarizado do objeto, situação que pessoalmente tive que atentar-me durante a pesquisa, já que o fato de já conviver com o tempo histórico da pesquisa, com os sujeitos, com o referencial teórico poderia me conduzir a visão ingênua de que já sabia tudo. Assim, para ultrapassar a compreensão ingênua do objeto, além do aprofundamento teórico, foi necessário que eu me apropriasse de procedimentos científicos de análise de dados.

O fato de querer desvelar como se organizou o Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, evidenciava desde o início da pesquisa a necessidade de buscar o que não estava dito de forma tão explícita, nem nos documentos, nem nas falas dos sujeitos. Seria necessária uma análise para além do visível, para além da mensagem explícita, para além do que estava disponível nas fontes, fossem os documentos ou os relatos. A definição do meu problema de pesquisa, de certa forma já me impulsionava para a utilização da análise de conteúdo como procedimento de análise de dados, pois é “na análise de conteúdos, o dito e o não-dito são apreendidos numa *gestalt* na qual figura e fundo devem ter a mesma importância analítica”. (MACEDO, 2006, p. 146).

Um dos maiores defensores da análise de conteúdo, Bardin, a define como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2000, p. 42). A partir deste conceito algumas características da análise de conteúdo tomam forma, com a questão dos indicadores não quantitativos e da inferência.

Considerando que esta pesquisa teve seus princípios axiológicos baseadas numa abordagem qualitativa, a análise de conteúdo dos relatos e documentos estive mais voltada para a interpretação das mensagens, que estão permeadas de questões históricas, culturais, sociais e políticas, “estão necessariamente vinculadas às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2005, p. 13).

A origem da análise de conteúdo está vinculada à concepção positivista e a

forma quantitativa de fazer pesquisa⁹, isto não significa dizer que a sua utilização nos dias atuais esteja restrita ao campo das pesquisas quantitativas. A análise dos conteúdos que estão ocultos, latentes, exige do pesquisador, exigiu de mim, uma postura interpretativa, sensível, que “nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado [...]” (*idem*, 2005, p. 24). Foi o momento em o mais importante não era a quantidade de vezes que uma ou outra categoria se fazia presente nos relatos e nos documentos, mas sim o conceito, o valor que essa categoria tinha para os sujeitos e para a sua ação, representada na construção dos documentos.

Vale nesse momento, um pequeno parêntese para afirmar que, assim como a fala, o documento expressa uma mensagem, uma idéia, produz um texto carregado de aspectos sociais, políticos e educativos. Nesse sentido, os documentos também tiveram o seu conteúdo analisado. E esse conteúdo referiu-se ao contexto em foi elaborado, sobre as pessoas que o elaboraram, suas convicções e seus valores. Afinal o documento, como um texto que é traz consigo algumas questões importantes “quem produz lida com idéias de seu tempo e da sociedade em habita; a existência e suas condições fazem surgir as concepções, idéias, crenças e valores [...]” (MACEDO, 2006, p. 149).

Outra característica importante da análise de conteúdo que utilizei na análise de dados foi a inferência, que não é uma simples dedução, mas refere-se a uma ação de transição e de ligação, relação, ao mesmo tempo, entre a descrição dos episódios, das mensagens e a interpretação que se faz deles. Ou como afirma Bardin (2000, p. 39) “se a descrição é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

A inferência permitiu-me ir além do que estava posto nos relatos e nos textos documentais, embora tal tarefa não tenha sido fácil, pois conforme alerta Franco (2005) para se inferir é necessário ter domínio dos fundamentos teóricos, apropriar-se de dados empíricos, fazer comparações e ter competência e, eu acrescento, sensibilidade para identificar o que é ou não relevante para a pesquisa.

⁹ Ver mais detalhes em Bardin (2000); Oliveira *et al*, 2003, Minayo (1996).

Fazer inferência foi mais necessária ainda pois era preciso intuir sobre o que muitos não queriam falar ou gravar durante os relatos. A dificuldade de encontrar sujeitos, especialmente do legislativo, disponíveis foi imensa durante a pesquisa. As negativas, que no início me desanimaram, posteriormente serviram para confirmar que era necessário analisar o que não foi dito.

A definição de categorias para análise de dados a partir da utilização da análise de conteúdo foi outro ponto trabalhado nesta pesquisa. A categoria refere-se a classificação e ordenação dos dados, a partir de critérios próprios, construídos pelo pesquisador. Segundo Franco (2005, p. 58),

a criação de categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existe fórmulas mágicas que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento **de passos apressados** ou muito rígidos. Em geral o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado pela sua **competência, sensibilidade e intuição**. [grifos meus].

A citação acima evidencia que a categorização na pesquisa não deve ser feita apressadamente, para cumprir prazos, é preciso que se respeite o tempo do pesquisador, tempo inclusive para o amadurecimento da sua competência e da sua sensibilidade para com o objeto e os dados recolhidos, situação que muitas vezes não é levada em consideração nos programas de pós-graduação que nos impulsiona a aligeirarmos a pesquisa.

Utilizando da competência e da sensibilidade que me foi possível ser construída no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED), desde o meu ingresso no programa até a realização da coleta de dados empíricos, definir como categorias de análise três categorias, sendo 1) documentos que regulamentam o Sistema Municipal de Ensino: contextos e características; 2) as instituições e seu papel na organização do Sistema Municipal de Ensino; 3) o projeto educacional construído para Feira de Santana.

É importante ressaltar que a fala dos sujeitos será evidenciada, contudo a identificação pessoal dos mesmos será preservada. Assim, serão nominados como executivo A, B, C... legislativo A, B, C... A exceção é para o representante sindical que por ter sido apenas um será denominado apenas APLB. A disposição alfabética diz respeito à ordem cronológica em que foram escutados os sujeitos durante a pesquisa.

4.1 Documentos que regulamentam o Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana: contextos e características

Durante a coleta de dados, pude identificar alguns documentos que regulamentaram a organização do Sistema Municipal de Ensino. Foram eles: a Lei Orgânica do Município, de número 030/90, a Lei 1477/91, que dispunha sobre o Conselho Municipal de Educação; a Lei 1547/92, que alterou a Lei 1477/91, a Lei, que instituiu a Lei Orgânica da Educação e o Decreto 6.125/98, que regulamentou o regimento interno do CME.

É importante ressaltar que estas não foram as únicas leis que trataram da educação municipal em Feira de Santana. A dissertação da Silva¹⁰ nos apresenta um levantamento minucioso sobre a legislação educacional em Feira de Santana no período de 1985 a 1996. Não estão na relação de documentos legais desta pesquisa a Lei 001/94 e a Lei 1778/94, que dispõem respectivamente sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de Carreira dos Servidores do Município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações e sobre Eleição para Preenchimento de Funções Gratificadas em Educação. Isso porque mesmo concordando com Romão (2000) quando fala que a composição de um sistema é feita por recursos, escolas, profissionais, relações pedagógicas, condições de trabalho, disposições legais, o objeto da pesquisa foi sobre a organização do sistema e não especificamente sobre algum dos elementos que o compõe.

A Lei Orgânica, que se constitui como o maior dispositivo legal local, em Feira de Santana, foi aprovada em clima de muito debate pela Câmara de Vereadores. Conforme falas abaixo:

Vereador A: Em 1989, Feira de Santana, vivia uma nova Câmara, onde existiam políticos com muito trânsito nos movimentos sociais da cidade, que deram uma dinâmica e legitimidade à Câmara. Nós tínhamos na Câmara um equilíbrio de forças. Nós éramos 19 vereadores, sendo 8 vereadores do governo, 8 de oposição e 1 vereador que se auto-intitulava independente.

VEREADOR B: É um momento que a gente relembra com saudade. A gente

¹⁰ Dissertação intitulada Estrutura e funcionamento do ensino: continuidades e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana.

ainda tinha ideologia. Tínhamos acabado de enterrar a ditadura. Eu diria que tínhamos um clima de liberdade e esperança, que se fazia refletir em todas as matérias votadas pelo legislativo, inclusive e principalmente as questões de educação. Pelo menos até os dois primeiros anos dessa legislatura.

O momento histórico vivido e relatado pelos vereadores evidenciou e influenciou as decisões na aprovação ou arquivamento de assuntos relacionados à educação. Em algumas atas das sessões da câmara também percebemos o debate estabelecido na Câmara:

Nossas opiniões aqui não são infalíveis, nós temos que respeitar assim como eles também têm que ouvir nossas posições e podem manifestar-se fora daqui. Nós não estamos entendendo bem a convivência democrática que temos que manter com quem não pensa igual a nós. (ATA DA SESSÃO DA CÂMARA DE VEREADORES, 28/03/1990.)

As instituições civis também participaram do debate sobre a Lei Orgânica. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia- APLB apresentou uma emenda popular que apresentava propostas para a organização da educação e que se configurou na proposta final aprovada. Assim a democracia que, era foco das discussões na Câmara, também ficou evidenciada no capítulo da Lei Orgânica que trata da educação em Feira de Santana,

Art. 137- A gestão democrática do ensino público municipal será assegurada através de:

- I- Conselho Municipal de Educação;
- II- Colegiados escolares;
- III- Eleições diretas para diretores e vice-diretores;
- IV- Congresso Municipal de Educação;

Art 138- O Conselho Municipal de Educação, órgão representativo da comunidade na gestão democrática do sistema municipal de ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras.

Conforme Nader (2001), a lei deve representar o interesse do coletivo, do social e não a vontade do legislador. Podemos perceber que a Lei Orgânica feirense

apresentava alguns princípios e desejos da população no que tangia às questões de gestão democrática e

assumia a negação dos modelos educacionais pautados nas concepções remanescentes do regime militar e abria novas perspectivas para a conformação da estrutura e funcionamento do ensino público municipal (SILVA, 1999, p. 76).

Contudo, pode-se afirmar que em relação à questão da criação e legitimação do Sistema Municipal de Ensino a legislação deixou a desejar, configurando uma realidade que ainda era nacional, a falta de clareza e de entendimento quanto a autonomia municipal para a organização de seu sistema educacional. É interessante a observação de que a Lei Orgânica até criou o órgão normativo do sistema, criou um outro órgão representativo no Sistema Municipal de Ensino, o Congresso Municipal de Educação, mas não fez menção a criação do sistema, onde seria definido os fins da educação, o órgão e suas atribuições dentro do sistema.

Em conversa com um dos vereadores, acerca da não criação do Sistema Municipal de Ensino já na Lei Orgânica, obtive a seguinte resposta:

VEREADOR F: era tudo muito novo e muita coisa para ser feita. Tínhamos uma exigência social para atender e um procedimento burocrático para atender. Afinal a pressão política por uma nova Lei Orgânica era grande. Embora tivéssemos contato com a ajuda de alguns educadores, do jurídico, não dava tempo nos determos em uma especificidade, que ainda tínhamos dúvidas e pouco respaldo legal, pois a Constituição Federal não deixava claro como isso era possível. Só depois com a LDB e com os pareceres todos do Conselho Nacional de Educação é que as coisas foram ficando mais definidas.

Segundo Frantz e Hermany (2008), ao elaborar e propor leis, a Câmara de Vereadores se constitui como o canal de maior fortalecimento e divulgação do poder local. Dessa forma, quando os vereadores em 1990 não organizam já o Sistema Municipal de Ensino feirense deixam escapar uma oportunidade ímpar de ratificação

do princípio federalista, especialmente no campo educacional, visto que o momento histórico era propício.

Outro documento legal importante para a criação e organização do sistema de educação feirense foi a Lei 1.477/91, que regulamentava o Conselho Municipal de Educação- CME, sobre esta Lei o vereador autor da mesma afirma:

VEREADOR B: o povo brasileiro e, por conseqüência o feirense, clamava por participação nas decisões políticas. E a melhor forma de possibilitar tal participação é através dos conselhos. Então propus a matéria para discussão com os meus companheiros vereadores. Lembro-me que tivemos algumas alterações e que a decisão final demorou um pouco.

Analisando o processo que se constituiu desde o projeto de lei até a sua aprovação, pude constatar que o projeto de número 141/90, que resultou na Lei 1.477/91 sofreu algumas alterações, inclusive com a proposição de um substitutivo e muitas emendas. O projeto entrou em pauta pela primeira vez em 14/12/1990 e teve a sua votação adiada por três vezes, por falta de tempo para a sua discussão ou por solicitação dos vereadores e ainda teve um pedido de vistas, procedimento que também impede a votação.

E depois de muitas idas e vindas do projeto, a Lei 1477/91, que disciplinou sobre o CME, órgão normativo e fiscalizar do Sistema Municipal de Ensino foi enfim aprovada por unanimidade no dia 09/09/1991. Ao me referir às idas e vindas do projeto, não condeno, pelo contrário, afinal a Câmara de Vereadores deve ser o lugar do debate e das discussões ideológicas. Assim como o Congresso Nacional, a Câmara de Vereadores é

local por excelência de articulação política e de incorporação das lutas sociais, para onde convergem os conflitos decorrentes dos interesses contraditórios da sociedade, para onde são remetidos documentos divergentes, por grupos ou segmentos de classe, que requerem soluções próprias sobre antagonismos que atravessam a sociedade em direção contrária (OLIVEIRA, 2005, p. 7).

Uma nova alteração através da lei 1.557/1992 deu uma nova redação a Lei 1.477/91, incluindo outras instituições com representação junto ao CME, em

09/05/1992.

Interessante é constatar, segundo ata de reuniões do CME, que a primeira reunião do CME de Feira de Santana só aconteceu em 1998. Isso nos faz lembrar Freire “não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (2003, p. 44). Afinal, a demora na aprovação da lei e sua aplicabilidade não forma resultantes apenas de questões conceituais e ideológicas entre grupos antagônicos que discordam desde ou de outro aspecto legal, mas sim representava uma concepção emancipatória no campo teórico dos documentos legais, porém inoperante do ponto de vista da sua aplicação.

Após a Lei 1.557/1992, nenhum outro projeto que tratasse especificamente sobre a organização e composição do Sistema Municipal de Ensino foi discutido da Câmara de Vereadores até o ano de 1998, quando foi aprovada a Lei 1.902/97, que instituiu a Lei Orgânica da Educação no município de Feira de Santana.

Essa lei teve o seu processo de construção diferente da Lei Orgânica. Inicialmente foi uma lei que nasceu no executivo, ainda no ano de 1996. O projeto de lei 011/96 foi encaminhando ao Legislativo em final de 1996, período que coincidiu com o final de um mandato eleitoral.

O projeto de lei 011/96 foi encaminhado ao Legislativo com uma mensagem do prefeito da época, justificando o projeto:

Agrupamos num único diploma legal os organismos colegiados e órgãos governamentais ligados à Educação. A criação e implantação do Congresso Municipal de Educação e dos Colegiados Escolares concretiza o ideal de um sistema educacional gerido por todos os segmentos envolvidos no setor. (MENSAGEM DO EXECUTIVO, 1996).

Precisamos fazer algumas considerações acerca deste trecho da mensagem, quando o texto fala de *órgãos governamentais ligados à Educação*. Os órgãos propostos para serem criados foram definidos no Art. 1º do projeto de lei 011/96.

Art 1º A Educação pública será estruturada na forma de um sistema integrado e popular, gerido democraticamente, que será composto pelos seguintes órgãos:

I-Congresso Municipal de Educação;

II- Conselho Municipal de Educação;

III- Secretaria Municipal de Educação;

IV- Colegiados Escolares;

V- Assembléias Escolares.

Considerando as duas informações, órgãos governamentais e proposições dos órgãos no projeto de lei, posso inferir que o Executivo concebia os órgãos colegiados, CME, Congresso, colegiados escolares, Assembléias Escolares como órgãos da estrutura de governo e, como tal, estariam submetidos às deliberações do poder público e não as emanada das decisões dos seus partícipes, que deveriam ser democraticamente construídas. Contudo, vale esclarecer que os conselhos, de maneira geral, não se constituem como órgãos de governos, voltados à execução administrativo-burocrática de ações ou ainda “não são órgãos executivos, nem substituem o parlamento, são uma instância democrática participativa”. (GOHN, 2004, p 68), assim, não deveriam estar sendo considerados como órgão governamental.

Voltando a tramitação do projeto, podemos perceber que o mesmo foi devolvido ao Executivo, por solicitação do novo prefeito eleito em 1996, empossado em 1997. No ofício do Executivo, solicitando a devolução do projeto de lei, há um trecho importante para ser analisado:

Em que pese à relevância da matéria, entendemos que o texto enviado merece reparos, de forma a contemplar a visão da administração atual para com a questão. (OFÍCIO, 1997).

Essa afirmativa evidencia uma concepção de gestão, em se impregna em um documento público. Uma concepção que privilegia os interesses de um determinado grupo político que estava na gestão do município, onde a “direção é

centralizada em uma única pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir. Um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos, funcionários”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 323). O que contraria qualquer proposta de construção de Sistema Municipal de Ensino democrático e participativo

é indispensável que a decisão de institucionalizar o Sistema Municipal de Ensino seja resultante em cada município, de um processo de discussão em que participem a comunidade interna e externa, ou seja a comunidade educacional e a representação dos demais segmentos da sociedade. (SARI, 2001, p. 82).

Durante a pesquisa não encontrei nenhum documento que demonstrasse qualquer empenho do poder público, fosse em relação ao primeiro projeto enviado à Câmara de Vereadores, em 1996, fosse em relação ao segundo 1997, que evidenciasse promoção de debates com a comunidade educacional ou com segmentos representativos da sociedade civil. Pelo contrário, a fala de um representante do Executivo evidencia como foi o processo de construção da proposta de lei para construção do Sistema Municipal de Ensino.

EXECUTIVO C: Não, nós não fomos convidados para discutir tal questão. Nem me lembro de nenhuma reunião com professores, nem com a APLB com este objetivo. Pelo menos não participei de nenhuma. Quando soube o documento já estava pronto. Também não sei de onde partiram as idéias que estavam no projeto.

Assim, o poder público que deveria “zelar para que o Sistema Municipal de Ensino não seja “aparelhado”, quer por interesses pessoais, quer por objetivos político-partidários, quer por interesses econômicos”. (MELLO, 1987, p. 24), inicialmente nem consulta os interessados e, posteriormente, propõe a retirada de um projeto, que em tese deveria representar os interesses coletivos para alterá-lo atendendo a interesses de uma administração pública, que de certa forma, se respaldava em princípios partidários.

Devolvido ao Executivo, o projeto retornou, com o número 002/97, pouco

tempo depois ao Legislativo com algumas poucas alterações, que estavam relacionadas à inclusão ou retirada de uma determinada representação no CME e com uma mensagem de 004/97 do Executivo, que apresenta informações sobre o conteúdo e a sua relevância.

Disciplinando exaltar a necessidade e oportunidade da matéria, que além de conferir à educação relevante status [...] enfatiza sobremaneira a gestão popular [...]

Dessa forma, o Executivo evidencia a suposta valorização para com a educação e ainda enfatiza a participação popular na condução do planejamento e das ações da educação.

Ainda há um trecho na mensagem que posso dizer que é um ponto conflitante das informações obtidas:

[...] entendemos que a mesma necessita de diversas alterações de abordagem, inclusive ser discutida com a entidade representativa da categoria dos trabalhadores em Educação, que não ocorrera, solicitamos a sua retirada para remessa anterior. Sendo então o projeto devolvido ao Executivo, promovemos o debate necessário e após realizar diversas modificações no texto original, adequando-o ao que entendemos ser a melhor expressão do interesse público [...] (MENSAGEM 004/97).

Ao escutar o representante sindical obtivemos a seguinte informação:

APLB: tínhamos a impressão que fôssemos ser escutados, consultados, no governo que se dizia popular, mas isso não aconteceu. As decisões foram tomadas sem a nossa participação. Até acreditávamos que seríamos chamados para a mesa de negociações com o governo. Mas foi um golpe. Um suposto acordo que existia de escuta e parceria com a APLB foi rompida pelo Executivo no primeiro momento, quando enviou para a Câmara este projeto, sem a nossa participação. Aliás, não fomos ouvidos nem neste projeto, nem no anterior, na gestão anterior.

Muitas das ações governamentais evidenciam uma postura populista¹¹, que aparentemente trabalham e atendem às aspirações da população, mas que, de certa forma, se traduzem numa estratégia de manipulação das massas e permanência das estruturas de dominação. A APLB sempre teve uma liderança forte junto aos professores municipais de Feira de Santana, por isso afirmar que haveria o encontro e o diálogo com este sindicato era conveniente neste período histórico-educacional para o Executivo.

O projeto 002/97, deu entrada na Câmara de Vereadores no dia 01 de abril de 1996, passou ater a numeração 025/97 e foi imediatamente encaminhado à Comissão de Constituição, Justiça e Redação, responsável por averiguar a constitucionalidade e redação dos projetos, que exarou parecer favorável ao projeto. Ao ser encaminhado para votação, o projeto teve sua votação adiada em função da solicitação de um vereador que posteriormente apresentou uma emenda ao projeto, referente à ampliação da representação no Congresso Municipal Educação.

VEREADOR C: Estudei o projeto e percebi que seria necessário dar o direito de participação a todos os trabalhadores de educação e não só aos professores. Por isso, fiz a proposição da emenda, a única, inclusive.

Depois da emenda que possibilitou a participação de todos os Trabalhadores em Educação no Congresso Municipal de Educação, e foi aprovada, o projeto voltou ao Plenário da Câmara, sendo aprovado por unanimidade no dia 30 de abril de 1997, transformando-se na Lei 1.902/97, sem mais nenhum comentário significativo, conforme trecho retirada da ata da sessão da Câmara de Vereadores:

No horário reservado à Ordem do Dia, constaram da pauta as seguintes matérias: em regime de urgência e segunda discussão foram votados englobalmente e aprovados por unanimidade os seguintes projetos de lei 025/97, de autoria do Poder Executivo. (ATA DA SESSÃO DA CÂMARA DE

¹¹ Garcia e Sander (1982), no livro um rumor de botas, define populismo como sendo uma forma de dominação político-ideológica, que é exercida por lideranças carismáticas, que representam a burguesia, sobre a população.

VEREADORES, 1997).

A aprovação por unanimidade, sem nenhum debate sobre o assunto evidencia o não interesse pela temática da educação. Não se percebe referência nem à Lei de 1.477/91, que já regulamentava o CME e que teve processo de construção bem mais “caloroso” do que a Lei 1.902/97. Vale ressaltar que a com a aprovação da promulgação da Lei 1.902/97, aconteceu à revogação tácita¹² da Lei de 1.477/91.

Os vereadores não souberam mensurar a importância do momento e da regulamentação legal do assunto para a educação municipal. A falta do debate sobre a temática é percebida até na fala de um dos vereadores da época:

VEREADOR C: Não entendo porque este projeto não passou na Comissão de Educação. Um projeto desta importância, não foi submetido ao parecer da Comissão. Como a maioria da Câmara era situação entendo que o projeto foi por isso que foi aprovado por unanimidade, sem escutar a Comissão de Educação. Mas é bom que se diga que a Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

A fala do vereador acima, evidenciado que o tema não foi discutido do ponto de vista educacional e, mais, o fato do projeto não ter sido alvo de discussão junto a comunidade, me permite trazer à tona uma discussão interessante da área do Direito, mas que impacta na construção da legislação educacional e que diz respeito aos conceitos de legalidade e legitimidade. Segundo Habermas (2003), para a legalidade não implica em legitimidade. O que dá legitimidade a uma norma jurídica é processo democrático ou ainda

a força legitimadora que habita na racionalidade dos processos jurídicos comunica-se ao poder legal, não somente através das normas de procedimento da decisão judicial, mas também, em primeira linha, através do processo de legislação democrática. (*idem*, p. 219).

A partir do processo de construção da lei que regulamenta o Sistema

¹² Esse termo é utilizado pelo direito para referir-se a revogação de lei de duas formas; a) a lei nova dispõe de maneira diferente sobre assuntos diferentes tratados na lei anterior; b) quando a lei nova disciplina inteiramente os assuntos abordados em lei anterior. Mais informações ver Nader (2001).

Municipal de Ensino e da idéia de Habermas posso inferir que em Feira de Santana, a legislação que regulamentou o sistema se configurou do ponto de vista legal, atendendo a todas as normas jurídicas, contudo do ponto de vista da legitimidade, a legislação foi inócua, não atendeu ao princípio maior da legitimidade, o processo democrático de escuta aos interessados o que concorda com Silva (1999), a fazer uma análise sobre os projetos que tramitaram na Câmara de Vereadores no período de 1985 a 1996

Um dado interessante em relação ao montante dos projetos apresentados na Câmara diz respeito ao fato de que em raros momentos eles refletem interlocução com a sociedade civil. A maioria deles são alheios às reivindicações dos professores, ao sindicato e até mesmo à Secretaria Municipal de Educação (SME), que desconhece quase a totalidade das matérias aprovadas (SILVA, 1999, p. 84).

Um achado interessante foi o decreto 5.912/95. Esse decreto antecede a lei que cria o Sistema Municipal de Ensino, não sofreu alteração depois da promulgação da referida lei e diz respeito a aprovação do Regimento da Secretaria Municipal de Educação. Se o Sistema Municipal de Ensino é entendido como um conjunto de elementos organizados a partir de especificidades locais e com finalidades comuns, como foi possível regulamentar somente o órgão executivo do sistema? E mais não fazer nenhuma alteração na regulamentação deste órgão coma criação do sistema? Essa situação só corrobora com a idéia de que o processo de construção do sistema educacional estava direcionada para a centralização das ações educativas no órgão central, Secretaria Municipal de Educação ou ainda,

[...] a debilidade da gestão pública na sua estruturação técnico-administrativa e política para lastrear e absorver as novas institucionalidades democráticas, permeada de certo modo por uma cultura que guarda resquícios da coisa pública sustentada exclusivamente na recente democracia representativa e em práticas clientelistas, fragmentárias e burocráticas (BITOUN e LIMA, 2004, p. 125).

O artigo 2º, inciso I, do decreto 5.912/95, deixa evidente a concepção burocrática, fragmentária e autoritária que o embasou, quando delega à Secretaria Municipal de Educação a competência para elaborar o Plano Municipal de Educação, como se esta ação coubesse apenas à Secretaria e não aos diversos segmentos representativos da sociedade. Como se a construção do PME fosse

apenas uma questão administrativa.

Art 2º. A Secretaria Municipal de Educação, reorganizada pela Lei 1.802/95 tem a finalidade de exercer, orientar e coordenar as atividades pedagógicas, competindo-lhe:

I- Traçar a política de ensino e elaborar o Plano Municipal de Educação (Decreto, 5.912/95)

Para finalizar a análise dos documentos que regulamentaram o Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, no período delimitado de estudo desta pesquisa, falta apenas o Decreto 6.125/98, que refere-se ao Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação

Antes de iniciar a análise do documento propriamente dita, é importante contextualizar o momento o político-histórico pelo qual passava a educação em Feira de Santana, afinal é importante

explicitar o contexto econômico e político que deram sustentação às políticas, perceber o movimento, explicitar contradições, informar os limites e perspectivas das políticas educacionais propostas e implementadas, enfim, refletir sobre o momento histórico (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Logo após a aprovação da Lei 1.902/97, que institui a lei Orgânica da Educação em Feira de Santana, o prefeito foi a óbito, o que provocou algumas mudanças na gestão municipal, a exemplo a substituição de vários secretários, inclusive o de educação. Paralelo a esta mudança local, se fortalecia nacional a União dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, que contribui com indicativos e orientações para os secretários de educação quanto a organização dos seus sistemas municipais.

A UNDIME, procurando articular e coordenar os interesses comuns das secretarias municipais de educação, legitimou-se como instância representativa dos municípios brasileiros, desempenhando papel importante nos processos de discussão, formulação e implementação das políticas nacionais de educação (AZEVEDO, 2001, p. 143).

Essa situação é ratificada pela fala a seguir:

EXECUTIVO A: de fato a UNDIME nos ajudou muito na

orientação dos processos de gestão da educação neste período. Tínhamos vários encontros, modelos e orientações para organizações das leis, decretos. O decreto que regulamentou o CME foi a partir das diversas orientações da UNDIME.

As orientações da UNDIME se configuraram como uma significativa contribuição para a construção do Regimento do CME, mas não foram seguidas em sua plenitude. Afinal, não foi orientação da UNDIME, definir o presidente do CME, o secretário de educação, como afirmaram os sujeitos abaixo:

EXECUTIVO A: Essa decisão do presidente ser o secretário não dependeu nem das orientações da UNDIME e nem da Secretaria de Educação, essa foi uma decisão do Executivo.

VEREADOR D: Quando o projeto (referência ao projeto de lei 025/97) previa o secretário como presidente do CME, achei normal, pois afinal é o secretário a maior autoridade educacional no município.

EXECUTIVO B: Na época, os prefeitos, pois isto vem desde a primeira proposta da Lei Orgânica da Educação acharam melhor colocar o secretário como presidente. Não sei dizer o porquê. Talvez eles entendessem que era melhor assim.

Essas falas evidenciam a concepção autoritária, centralizadora que embasava os órgãos colegiados que compunham o Sistema Municipal de Ensino e foram definidos na legislação da época. Eles representavam “órgãos burocráticos, cartoriais e engessados da dinamicidade de profissionais e administradores” (CURY, 2009, p. 45).

Os documentos analisados e que compuseram o *corpus* legal Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana nos apresentam características híbridas. O nascedouro do sistema ainda com a Lei Orgânica, em 1990, traduz um momento de

inspiração democrática, também reconhecido no texto da CF de 1988. Daí em diante, até o ano de 1998, percebe-se ainda uma ênfase ao princípio democrático, mas a sua operacionalização, evidenciada através da criação e organização dos órgãos colegiados, ficou no imaginário das pessoas. Ou ainda, “o enfoque descentralizador adotado, embora feito em nome e sob o signo da democratização, não se livrou do vezo autoritário e paternalista que marca a nossa sociedade” (BORDIGNON, 1993, p. 149).

4.2 As instituições e seu papel na organização do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana

A construção do Sistema Municipal de Ensino pressupõe uma decisão coletiva, que passe pela avaliação e validação da comunidade interna e externa do campo educativo. O debate ideológico a ser travado deve contemplar os diversos segmentos representativos do município, especialmente os vinculados, diretamente, ao processo educativo.

Por não ser possível identificar o papel de todas as instituições neste trabalho, optamos por trabalhar com três segmentos: o Poder Executivo, o Legislativo e a APLB.

Com o avanço das propostas descentralizadoras para o campo educacional, o município teve que assumir para si, a partir da década de 1980, a organização e gestão do Sistema Municipal de Ensino. Isso, na medida em que, significou a possibilidade do fortalecimento local, também representou aceitação dos municípios ao modelo de gestão neoliberal, encabeçado por instituições e organismos internacionais, como afirmam Oliveira (1999) e Rodriguez (2004).

No âmbito da educação, da organização do sistema, a ação do Poder Executivo foi caracterizada por envio de projetos de leis e de publicação de decretos, com raras exceções. Não deixamos de reconhecer a importância da legislação, afinal a

lei ou as leis são mecanismos necessários para garantir a participação democrática da sociedade nas decisões [...], pois decisões tomadas apenas pelo poder Executivo são mais vulneráveis às mudanças geradoras de descontinuidade, quando da transição dos governos (SARI, 2001, p. 82).

Dessa forma, o encaminhamento de projetos de lei para o legislativo pode se configurar como uma ação democrática, por parte do Executivo, considerando que se supõe que antes da aprovação ou não haverá debate dos vereadores, representando o embate ideológico, pertinente e necessário à democracia representativa, pois a lei

não constitui como outrora, a expressão de uma vontade individual, pois produz as aspirações coletivas. Apesar de uma elaboração intelectual que exige técnica específica não tem como base os artifícios da razão, pois se estrutura na realidade social. A sua fonte é representada pelos próprios fatos e valores que a sociedade oferece. (NADER, 2001, p. 139-140).

Durante o processo de elaboração da Lei Orgânica, o Executivo teve sua participação, em relação às questões educativas, marcada por propostas apresentadas pelo líder do governo na Câmara.

VEREADOR E: Nesse período, o prefeito era o saudoso Colbert Martins. Ele trazia para o governo uma idéia de democracia. Ele era aclamado pelo povo e precisava atender a esses povo que o elegeu. Uma das categorias que mais acreditava no governo de Colbert era a dos professores. Ele fez concurso, o primeiro do município, publicou o Estatuto do Magistério, organizou as escolas e colocou um professor como secretário. Assim, ele fez muito pela educação. Na Lei Orgânica, os projetos do Executivo foram encaminhados para o Legislativo pelo líder do governo, que apresentava emendas [...] não precisava ele perguntar a esse ou aquele professor se tal proposta era boa, pois ele já sabia pela campanha o que precisava. Acredito que ele conversava com o secretário dele.

APLB: Esse momento foi de muito embate. O executivo, embora se dissesse popular, foi de difícil negociação.

VEREADOR A: nesse período tínhamos muito forte a influência da mídia e das universidades. Então o executivo não podia

propor coisas muito diferentes do que era anseio da população.

As falas acima evidenciam alguns pontos interessantes para a análise. O primeiro diz respeito à confusão que, na maioria das vezes, se estabelece entre populismo e democracia. Muitas vezes o perfil carismático de um governante pode ser confundido com práticas democráticas. O que caracteriza um governo democrático é sua capacidade de criar e incentivar a promoção de espaços de participação popular.

Longe de mim afirmar que o governo em que se processou a elaboração e aprovação da Lei Orgânica se caracterizava como governo populista. Nem é meu interesse na pesquisa esta análise e nem tenho dados suficiente pra tal afirmação. O que pretendo enfatizar é que não foi evidenciada em nenhuma fala a promoção/criação de espaços organizados pelo poder Executivo para se discutir com os interessados, professores, diretores, alunos, a organização e definição de princípios que pudessem embasar as propostas encaminhadas pelo Executivo para o Legislativo.

As ações implementadas pelo Poder Executivo que contribuíram com a organização do SME, nos anos de 1990, na verdade já estavam sendo geradas dentro da própria sociedade,

o movimento social, por considerar o caráter excludente do autoritarismo da escola resultante da freqüente repetência, a expressão do autoritarismo da estrutura escolar, passou a reivindicar maior democracia na gestão da educação. (OLIVEIRA, 2009, p. 101).

A organização de eventos, encontros, conferências ou grupos de estudos por parte do Poder Executivo para discutir as finalidades, objetivos ou características do Sistema Municipal de Ensino com a sociedade civil ou com os professores não foi relatado por nenhum entrevistado. Além disso, não encontrei nenhum registro na Secretaria Municipal de Educação que configurasse tal ação.

O processo que seu deu a construção da Lei 1.902/97, analisada da categoria anterior também apresenta dados para inferirmos sobre a participação autoritária e autocrática do Poder executivo neste momento.

EXECUTIVO B: o primeiro projeto foi encaminhado pelo

Prefeito, que era professor. Acredito que ele deve ter ouvido algum professor. E ele mesmo sabia das questões da educação. O segundo mudou pouca coisa.

O envio de um projeto de lei, de uma importância para a educação municipal, construído e reconstruído nos gabinetes, sem a escuta e/ou consulta aos segmentos da educação, embora evidenciando no seu texto alguns desejos dos movimentos de educadores, contribui para a idéia de que o Poder Executivo em Feira de Santana, no âmbito educacional, reservou-se ao direito de decidir sozinho sobre os rumos a serem tomados na organização e gestão educacional.

O paternalismo atribui ao governo a missão a missão de fazer tudo e promover a educação, o que estimula os político a promover o clientelismo e manter a subserviência e leva aos cidadãos a abdicar da participação, essencial à democracia. (BORDIGON, 1993, p. 141).

EXECUTIVO C: que me lembro, a Secretaria Municipal de Educação não foi convidada para essa discussão, nem encaminhando idéias dos técnicos da secretaria, nem convocando nenhuma reunião com professores para discussão sobre a proposta do Executivo para o Legislativo. Mas acho que deve ter sido atendida todas as questões legais, pois pelo que sei foram feitas poucas alterações na proposta.

A falta de participação dos segmentos educativos na organização do sistema do sistema é mais uma vez enfatizado por um membro do próprio executivo. Assim, mais uma vez, é possível afirmar que o Poder Executivo tratou a questão da organização do Sistema Municipal de Ensino, como algo personalista, apoiado em decisões individuais e burocráticas e autoritárias.

A proposição do texto do projeto de lei, que depois foi aprovado e sancionado como lei, apresenta a criação de dois órgãos com função de controle social dentro do SME, o Conselho Municipal de Educação e Congresso Municipal de Educação. Uma inovação e um avanço na implantação da democracia na educação para os padrões de gestão de municípios, especialmente no Nordeste. Contudo,

essa perspectiva de democracia é logo desmascarada, pois nasceu no Executivo a proposta, e foi aprovada, de que o exercício da presidência destes dois órgãos fosse exercida pelo próprio Secretário Municipal de Educação.

EXECUTIVO B: a decisão de quem é ou não o presidente dos conselhos municipais sempre foi dos prefeitos.

EXECUTIVO A: infelizmente numa administração municipal nem sempre as idéias educacionais, democráticas e técnicas prevalecem.

Essa situação nos faz concordar com a seguinte afirmativa:

Sugere pensar, mesmo considerando a setorialidade das políticas públicas, a debilidade da gestão pública na sua estruturação técnico-administrativa e política para lastrear e absorver as novas institucionalidades democráticas, permeada de certo modo por uma cultura que guarda resquícios do exercício da coisa pública sustentada exclusivamente na recente democracia representativa e em práticas clientelistas, fragmentárias, autoritárias e burocráticas. (BITOUN e LIMA, 2004, p. 124-125).

O empoderamento do poder local, através da gestão compartilhada das ações, que é uma perspectiva do processo de descentralização, deu lugar, em Feira de Santana, à ações de negligência governamental, traduzida através do pouco empenho dos governantes em resolver problemas e demandas sociais, ou a ações de clientelismos e autoritárias, visto que as decisões estavam centradas no representante local, o prefeito.

O papel do Poder Legislativo na organização do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana pode ser observado em dois momentos distintos. Um referente ao período de 1990 a 1991 e outro, entre final de 1996 e início de 1997. O primeiro período, quando ocorreu a tramitação e aprovação da Lei Orgânica e da Lei 1477/91 e o segundo momento entre final de 1996 e início de 1997, quando da tramitação e aprovação da Lei 1902/97.

O poder legislativo de uma maneira geral tem uma grande importância para o modelo Presidencialista implantado no Brasil. Garante a participação da sociedade civil na elaboração e fiscalização das diretrizes político-financeiro-administrativas

definidas para um país. No âmbito municipal essa importância fica mais visível em função da proximidade entre os vereadores e o povo, nesse sentido, “o Poder Legislativo exerce uma função de extrema importância, pois é o representante do povo, devendo, assim, cuidar dos interesses dos cidadãos da sua cidade, bem como elaborar leis que representem a vontade do seu povo”. (FRANTZ e HERMANY, 2008, p. 6123).

A ação legislativa em Feira de Santana, no ano de 1990 a 1991, voltada para a ação de organização do Sistema Municipal de Ensino foi assim comentada pelos vereadores:

VEREADOR A: ...isso caracterizou um momento de muito debate em relação às questões da educação. Além disso, ouvíamos muito a Universidade Estadual de Feira de Santana e APLB. A pauta do momento eram as questões de educação democrática, educação como direito e isso influenciou as nossas ações. A Câmara de Vereadores em 1990 era dividida. Tínhamos uma divisão de forças. Uma parte era governo e outra era oposição.

Parte da fala do vereador reafirma a noção de que a Câmara de Vereadores deve

ser promotora da concretização dos direitos de cidadania, pois deve identificar os problemas de toda a comunidade e corresponder às expectativas com políticas públicas eficazes. Deve buscar, ainda, a participação dos cidadãos nas suas decisões, pois só assim serão realmente efetivados os interesses, seja da cidade, do bairro ou da vila. (Idem, p. 6193).

Contudo, a afirmativa de que o debate era travado não pelos princípios ideológicos ou educativos, mas pela vinculação do vereador ao Poder Executivo, caracteriza uma ação de subordinação ou de oposição involuntária a dos vereadores aos projetos apresentados para votação.

Ao referir-se à competência de colegiados democráticos Romão (1993, p. 122) faz a seguinte afirmativa não devem ser “espaços de mútuos encômios, arena de disputas corporativistas ou palco exibição narcísico-hedonista da inteligência.

Esta deve colocada a serviço da legitimidade da representação [...]”.

Se a Câmara de Vereadores, que representa o Poder Legislativo, agisse na perspectiva da legitimação e do atendimento aos interesses coletivos não se organizaria em grupo do governo e da oposição. Isso fere consideravelmente a idéia de o “legislativo é o legítimo representante dos cidadãos”. (FRANTZ e HERMANY, 2008).

VEREADOR B: A ação do legislativo deveria atender aos anseios do povo e a uma perspectiva de gestão democrática. Infelizmente os interesses partidários sobressaem às decisões democráticas.

Embora a aprovação de questões importantes para atender a organização do Sistema Municipal de Educação, como a criação de órgãos colegiados do sistema e a eleição de diretores, é importante registrar que essas eram demandas sociais que estavam na pauta das discussões dos movimentos de professores.

Entre 1996 e 1997, algumas coisas mudaram na Câmara de Vereadores, em relação a atuação dos vereadores, o debate que acontecia nos anos de 1991 e 1992 foram substituídos por aprovações em regime de unanimidade e em urgência, como já evidenciado na categoria anterior. Mais uma vez as falas dos vereadores evidenciam a conduta e opção dos legisladores.

VEREADOR D: o projeto (referência ao projeto de lei 025/97) veio do Executivo, passou pela Comissão de Justiça da Câmara, então não haveria na que contrariasse o projeto, do ponto de vista jurídico. Do ponto de vista educacional, também acho que estava tudo certo, pois ninguém questionou. Se veio do executivo, provavelmente já havia sido trabalhado por pessoas ligada à educação.

VEREADOR B: o legislativo municipal, não deve ser muito diferente do legislativo estadual e talvez do legislativo federal, é um poder público de faz de conta. Se os legisladores dão a

mão à palmatória ao executivo nos três níveis os legisladores conseguem algum espaço na máquina pública se legisladores são contrários ou tem uma posição divergente do executivo são marginalizados do processo legislativo. Nenhuma das indicações que fazem é respeitada pelo executivo.

Saviani (1991) apresenta um estudo sobre as funções do Congresso Nacional na legislação educacional. Os resultados do estudo evidenciaram que duas funções foram preponderantes, a função de preservação e deformação. A primeira, presente com muita ênfase também nas ações do legislativo municipal feirense, refere-se ao reforço dado pelo legislativo aos projetos do executivo, sem críticas.

Outra instituição a ser analisa em relação ao papel desempenhado na organização do Sistema Municipal de Ensino, é o Sindicato dos Professores Licenciados do Estado da Bahia/ Zonal Sertaneja, APLB.

VEREADOR A: o sindicato da APLB foi muito atuante no início dos anos de 1990. As constantes paralisações, a capacidade de mobilização era muito forte. Nenhum vereador queria ficar contra as idéias dos professores.

Requerimentos de números 43 a 46/90 de autoria dos edis; Messias Gonzaga, Hosannah Leite e José da Costa Falcão, requerendo ao Presidente da Casa: liberação do Plenário nos dias vinte e sete a trinta de março às nove horas, para realização da Assembléia Geral dos professores da Rede Municipal de Ensino. (ATA DA SESSÃO DA CÂMARA DE VEREADORES, de 21/03/1990).

APLB: tínhamos uma influência muito grande. Muitos vereadores para votarem qualquer projeto nos ouviam primeiro.

Os sindicatos de professores sempre tiveram uma grande influência na

propagação de idéias sobre valorização docente e qualidade da educação. “Através dos sindicatos que se promoveram as grandes lutas que conduziram a grandes melhorias da qualidade do ensino e da própria profissão docente”. (TAVARES, 2010, p. 2).

Em Feira de Santana, os dados evidenciam que o sindicato também teve ação muito atuante. O documento Plano de lutas/1990 da APLB trazia em um dos seus objetivos: ampliar o Movimento em Defesa da Escola Pública. Assim, a APLB/Zonal Sertaneja também proclamava os mesmos interesses.

APLB: era preciso garantir a um plano de carreira para os professores, melhores escolas e eleição direta. O sistema municipal de educação também era uma pauta para os professores. Fizemos até uma proposta de emenda popular para a Lei orgânica do município.

A proposta de emenda comentada acima continha a criação dos órgãos do sistema, aprovado na Lei Orgânica. Trazia a concepção de gestão educacional que foi copiada para a lei.

APLB: as nossas reuniões com professores tratavam mais das questões do plano de carreira e da eleição de diretores. Não discutimos muito a questão do sistema.

Mesmo tenho enviado uma emenda contribuindo com a construção da Lei Orgânica, percebe-se que a construção do Sistema Municipal de Ensino não era ocupava muito espaço nas assembléias promovidas pela APLB. Uma explicação para a não discussão de questões mais ideológicas pelos sindicatos pode ser o fato de que “é clara a origem próxima ou remota das lideranças do movimento estudantil, categoria social onde as concepções político-ideológicas que combinam espontaneísmo, o voluntarismo e o populismo encontram receptividade”. (CUNHA, 1995, p. 83). De fato os diretores da APLB tinham suas raízes de participação em movimentos sociais, no movimento estudantil.

A aprovação da Lei 1.902/97 teve pouquíssima participação da APLB.

Mesmo a mensagem do executivo informando que o projeto tinha passado por um processo de discussão, o então o esse debate não aconteceu com a representação da categoria de professores, a APLB.

Sendo então o projeto devolvido ao Executivo, promovemos o debate necessário a após realizar diversas modificações no texto original, adequando-o ao que entendemos ser a melhor expressão do interesse público [...] A nossa preocupação em ampliar a participação da comunidade quer popular, quer técnica [...]. (MENSAGEM, 004/97).

APLB: nunca participamos de nenhum debate com o prefeito. O projeto foi para a Câmara sem o aval da APLB. O prefeito não permitiu o diálogo e a burocracia da Câmara não permitia mais que a APLB usasse a tribuna da Casa da Cidadania.

A ação incisiva da APLB muitas vezes esteve voltada apenas para a questão da profissionalização. Temáticas como a organização do Sistema Municipal de Ensino não foi muito recorrente para a APLB, isso porque as “estruturas burocráticas não servem apenas ao governo, mas servem, também, aos interesses das corporações”. (BORDIGNON, 1993, p. 143).

4.3 O projeto educacional construído para Feira de Santana

Os dispositivos legais e a forma como eles são construídos evidenciam muito mais do que a regulamentação legal de determinada matéria. Trazem consigo uma concepção político-ideológica que permeia e caracteriza as ações que vêm em seguida na aplicabilidade da lei.

No âmbito da legislação educacional se verifica também que há por traz do seu *corpus* jurídico uma concepção que a sustenta, que dita a relação existente entre educação e política, afinal “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política”. (SAVIANI, 2008, p. 84) e é essa relação que define o projeto

social a ser implementado.

Nesse sentido, a legislação educacional feirense e a sua construção apresentam elementos importantes para uma análise. A falta da participação dos segmentos sociais, especialmente os segmentos representativos educacionais, caracteriza um modelo educacional centralizado, que tem características como “o consenso, a adaptação, a ordem, a hierarquia”. (GADOTTI e ROMÃO, 2002, p. 48).

É interessante perceber que na lei 1.902/97, que dispõe sobre a Lei Orgânica da Educação e regulamenta o Sistema Municipal de Educação de Feira de Santana apresenta como um dos órgãos do sistema os Colegiados Escolares, que se constituem como espaço de diálogo e promoção da democracia e da cidadania dentro das escolas, “mas eles fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática”. (idem, p. 47). A falta de regulamentação deste órgão demonstra a falta de vontade política para efetivação de espaços de diálogo e foi exatamente o que aconteceu em Feira de Santana.

VEREADOR B: mesmo quando tentamos fazer algo para dar uma resposta às demandas sociais, muitas vezes somos impedidos pelo Executivo, quando este assume características centralizadoras e até mesmo com os colegas do legislativo, que teimam em perpetuar posturas ditatoriais.

VEREADOR F: nem lei, por mais democrática que pareça ser, não consegue esconder o que a fundamenta.

O projeto educativo desenhado para Feira de Santana, não atendeu aos anseios da população, isso porque a “lei não decorreu de um compromisso político mais amplo e profundo [...] no sentido de se implementar, pela mediação da educação, mudanças substantivas na sua realidade concreta”. (SEVERINO, 2008, p. 74).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Prá chegar até aqui. Percorri milhas e milhas
Antes de dormir. Eu nem cochilei
Os mais belos montes
Escalei nas noites escuras
De frio chorei.
(Toni Garrido/Lazão/Da Gama/Bino, 2008)

As conclusões de uma pesquisa jamais podem ser considerações como finais, como definitivas. Eles se constituem como um ponto de segmento que será retomado em algum momento. Uma visão temporária que deve ser complementada ou questionada em outra oportunidade. Representa a sistematização de algumas idéias de um determinado problema a partir de um ponto vista.

O momento das considerações é oportuno para que o pesquisador apresente e dê publicidade as suas descobertas já analisadas, a partir de uma opção teórico-metodológica, que se referiu a um dado momento histórico e representou o entendimento do pesquisador sobre uma realidade, que pode ser diferente para outro pesquisador.

Dito isso, pretendo reafirmar a idéia da transitoriedade do conhecimento. Se escolher esta ou aquela opção metodológica, esta ou aquela literatura, este ou aquele sujeito, os resultados poderão sofrer alterações, embora isto não signifique que o conhecimento aqui hoje produzido não representou a realidade vista sobre um prisma e não tenha validade científica. Pelo contrário, a definição e utilização de parâmetros científicos esclarecem o caminho utilizado e justificam os resultados obtidos.

No momento de apresentar as conclusões da pesquisa, opto por fazê-la inicialmente, apresentando primeiro os resultados encontrados a partir da pesquisa e em seguida refiro-me à caminhada durante a pesquisa.

Ao definir que o problema da pesquisa estava voltado para o desvelamento do processo de construção de Sistema Municipal de Ensino houve a necessidade de analisar o binômio centralização e descentralização, contextualizado-o do ponto de vista político e histórico; analisar o conceito e os elementos constitutivos do Sistema

Municipal de Ensino; contextualizar educação brasileira, baiana e feirense na década de 1990, relacionando criticamente o nacional, o regional e o local entre si; analisar os documentos que subsidiaram a criação do Sistema Municipal de Ensino; compreender a atuação dos diversos segmentos institucionais no processo de construção do Sistema Municipal de Ensino ao longo do período sob estudo, analisar o projeto político educacional instituído a partir da criação do Sistema Municipal de Ensino.

Os debates em torno do processo de centralização e descentralização na não são recentes no Brasil, pelo contrário, acompanham a história da educação brasileira, desde a educação jesuíta até os dias atuais e estão diretamente ligados ao exercício e concentração de poder em relação às práticas de gestão educativas implementadas.

Evidentemente, em alguns momentos históricos no Brasil esse debate teve vazão ou não. Nos anos de 1950, a tônica muito acentuada pelo educador Anísio Teixeira estava voltada para a defesa da descentralização do poder, através do reconhecimento e fortalecimento da capacidade local de gerir as suas ações. Anísio Teixeira acreditava que a descentralização da educação para as unidades menores da federação garantiram a criação de condições para a organização participativa e coletiva na educação. Isso fortaleceria o poder local dos Municípios e por consequência os Estados e a União.

Outra tendência do processo de descentralização da educação também fortemente difundida no Brasil, desta vez nos últimos anos, diz respeito à tendência liberal de administrar a educação. Os liberais, hoje, reinventados de neoliberais, que têm os seus fundamentos baseados na liberdade de acúmulo de riquezas e na garantia das individualidades, acreditam que é com a responsabilização e delegação de tarefas que cada instituição, com estratégias próprias, se estabelece.

Na concepção neoliberal a educação deve ser voltada para o desenvolvimento das capacidades individuais e pelo próprio indivíduo. Essa concepção ganhou espaço na administração pública, que incorporando o discurso da racionalidade e da eficiência, transfere as suas responsabilidades para outros, no caso a escola, o professor, a comunidade.

A partir das duas concepções que influenciaram de forma diferente o

processo de descentralização da educação, os Sistemas Municipais de Ensino foram sendo construídos no Brasil. Os Sistemas de Ensino nasceram com a necessidade de se dar uma intenção ao processo educativo, nesse sentido ele se baseia inicialmente numa visão de consenso. Contudo, concorrendo com a visão do consenso, numa relação adversidade e paradoxalmente intrínseca, há a visão do conflito.

Numa perspectiva do conflito, a organização do Sistema Municipal de Educação precisa ser pensada a partir da mobilização e da decisão coletiva de uma comunidade, com a escuta, sobretudo, dos sujeitos envolvidos no processo educativo e posteriormente deve se proceder a regulamentação legal.

Em Feira de Santana, a organização do Sistema Municipal de Ensino passou por dois momentos histórico-político-educacionais. O primeiro momento referiu-se aos anos de 1990 e 1991, quando ocorreu a aprovação de três leis importantes para o Sistema municipal de Ensino de Feira de Santana, a Lei Orgânica número 037/90, a Lei 1.477/91 e a Lei 1.547/92, estas últimas tratavam da regulamentação do Conselho Municipal de Educação.

A aprovação da Lei Orgânica (037/90) se constituiu a gênese da regulamentação legal do Sistema Municipal de Ensino, isso porque foi com a Lei Orgânica que se instituí os órgãos de fiscalização, controle e normatização do sistema, sendo eles Congresso Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Colegiados Escolares.

As Leis 1.477/91 e 1.547/92 dispuseram sobre o Conselho Municipal de Educação (CME), definindo a composição, representação, presidência, competência, relevância pública. Podem ser consideradas como marco legal no Sistema Municipal de Ensino, pois tratou da regulamentação do órgão de consultivo, fiscalizador, normativo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana.

O período de 1990 a 1991 foi um período histórico-político de muita importância para Feira de Santana, pois trouxe para o âmbito local os diversos debates que eram travados nacionalmente em defesa da democracia, da garantia dos direitos sociais, como a educação. O prefeito e os vereadores eleitos para o quadriênio 1989-1992 traziam consigo a expectativa da implantação de propostas

democráticas, capazes de fazerem chegar à população os desejos proclamados pelos movimentos sociais. Nesse mesmo período, se fortalecia ação do sindicato dos professores em Feira de Santana, a Associação de Professores Licenciados da Bahia- APLB, que se dizia defensora do Movimento em Defesa da Escola Pública.

Em meio a este contexto histórico, acontece a tramitação e aprovação da Lei Orgânica feirense, que em relação às questões educativas, especialmente à noção de sistema, que se começava a construir, contou com uma forte influência da APLB. Embora as questões mais recorrentes para o sindicato fossem a implantação das eleições de diretores e vice-diretores de escolas municipais e a profissionalização docente, com concurso, salários dignos e condições de trabalho, o discurso da construção do sistema também foi bandeira da APLB. Mesmo porque se o sistema de ensino é a reunião de vários elementos, organizados a partir de uma finalidade, a regulamentação da carreira docente e a forma de gestão das escolas também se constituem elemento do sistema.

O que posso concluir é que nem mesmo os líderes sindicais tinham clareza do que caracteriza um Sistema Municipal de Ensino. A influência apenas da Constituição Federal de 1988 não foi suficiente para construir a idéia de sistema. Era necessária a promoção de um fórum permanente de debates com a comunidade educacional e a sociedade civil para tratar da questão, situação que, segundo os dados encontrados na pesquisa, não ficou evidente existir.

Mesmo a Câmara de Vereadores se constituindo como uma câmara renovada, formada por representantes de vários segmentos sociais e políticos, não soube fazer valer as suas funções de mobilizadora social e de fiscalizadora do Poder Executivo. Os debates acirrados que se travaram no legislativo não ultrapassaram as suas portas. Ficaram reservados aos gabinetes dos edis, com encontros esporádicos com representações educacionais, ou aconteceram apenas no recinto da Casa da Cidadania, sem a participação da comunidade educacional. Além disso, a fiscalização sobre as ações implementadas pelo Poder Executivo, quase não aconteceu. Tanto que o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei 1.477/91, só teve a sua primeira reunião realizada em 1998.

No que diz respeito à atuação do Poder Executivo no período entre 1990 a 1991 em relação à organização do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com os

dados levantados, pode concluir que esta atuação esteve voltada para promulgação das leis votadas na Câmara de Vereadores. O discurso democrático voltado para o atendimento aos desejos de atendimento ao direito social, que fez parte da campanha do prefeito, não foi implementado na sua plenitude.

Contudo, considerando que um sistema é um conjunto de elementos, podemos registrar algumas ações como a realização do concurso público, e a regulamentação do Estatuto do Magistério. Embora esses elementos não estivessem articulados com uma finalidade, um propósito, um projeto educativo, construído coletivamente.

Após o período de 1991, aconteceu em 1995 a publicação do Decreto que regulamentou a Secretaria Municipal de Educação, órgão que deveria ser o executor das políticas educacionais no município, mas que é definido como o planejador da política educacional. Nesse sentido, se configura que o Executivo estava preocupado em evidenciar a força e autoridade do órgão. A regulamentação do órgão executivo, responsável pela educação municipal e as atribuições a ele conferido nos remetem a idéia de um Sistema de Ensino altamente estruturalista, onde os resquícios do autoritarismo estavam presente.

A concepção democrática e de participação que ainda se fez presente nos anos de 1990 e 1992 foi totalmente esquecida. A prioridade não estava na participação, nas decisões coletivas, mas sim na execução de ações deliberadas pela autoridade governamental, fosse o gestor do município, o prefeito, fosse o gestor da educação, o secretário. O órgão fiscalizador e normatizador do sistema, o Conselho Municipal de Educação ainda não tinha sido constituído.

A tendência estruturalista e autoritária que se fez presente no ano de 1995, na organização do Sistema Municipal de Ensino é de fato implementada nos anos seguintes, quando da tramitação e aprovação da Lei 1.902/98, que institui a Lei Orgânica da Educação, responsável pela regulamentação legal do Sistema Municipal de Educação.

Na Lei 1.902/98 teve seu nascedouro nos gabinetes do Executivo, sem a participação dos segmentos representativos da educação, nem sequer do sindicato dos professores, instituiu a presidência do CME como competência do Secretário Municipal de Educação e, ainda, não fez nenhuma referência a legislação anterior

que já regulamentava o CME. Relegou a contribuição do debate, da escuta da comunidade, foi aprovada no legislativo, por unanimidade, em caráter de urgência, sem a consulta popular, como exige a construção de um Sistema Municipal de Ensino democrático. Foi apenas o referendo da Câmara de Vereadores para uma proposta do Executivo.

Em 1998, aconteceu a regulamentação do CME, através do Decreto 6.125/98 e, assim, concluiu-se a organização Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana, constituído legalmente, atendendo aos princípios legais, mas ferindo o princípio da legitimidade e da democracia, da participação e da deliberação coletiva.

A história da organização do sistema de ensino feirense evidencia uma concepção autoritária, centralizadora de pensar a educação, com raros momentos de consulta popular. Uma decisão de gabinete, construídas com poucas pessoas, com a ênfase incidindo sobre quem administra, sobre o órgão executor do sistema. Traz consigo um projeto educativo baseado no modelo técnico-científica, que privilegia a decisão do governo, do representante do Executivo e nega o direito de participação da comunidade educativa na definição dos rumos da educação municipal.

Analisar a organização do Sistema Municipal de Educação de Feira de Santana sob a perspectiva da pesquisa histórico-educacional possibilitou-me a compreensão de conceitos antes desconhecidos para mim como a pesquisa de tempo recente e a pesquisa da história local, mas também exigiu-me um esforço para a construção de competências de pesquisadora como o afastamento do objeto, o cuidado na busca e seleção das fontes e a análise criteriosa com base nos dados e não nas minhas impressões de professora da rede municipal de Feira de Santana.

Ter que convencer as pessoas da importância acadêmica da temática, desde a universidade até os sujeitos da pesquisa, foi um longo caminho, percorrido com determinação, esforço e estudo, mas também, às vezes, com desânimo, em função das dificuldades para encontrar sujeitos e documentos para a pesquisa.

Ao chegar até aqui, percebo que o final não chegou. Registrar a memória histórica da organização do Sistema Municipal de Educação de Feira de Santana é contribuir com parte da historiografia da educação feirense, mas isso não é só. A continuidade dos estudos é visível, com várias possibilidades de temáticas novas,

como: um recuo maior no tempo, a fim de identificar a forma de organização da educação municipal antes da instituição da possibilidade de criação do sistema de ensino; um estudo sobre a organização do sistema em vários municípios, identificando as semelhanças e diferenças do processo de organização nesses municípios; a análise mais aprofundada do projeto educativo construído em Feira de Santana; os impactos nas escolas municipais do processo de organização do sistema de ensino, entre outros. O campo está aberto.

Esta pesquisa poderá servir como fonte de pesquisa para outros trabalhos científicos ou para ser consultados por professores que queiram saber como se processou a organização do Sistema Municipal de Educação de Feira de Santana, no período de 1990 a 1998.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. **História da educação brasileira: o problema de sua periodização.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n. 161, 1988.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA BAHIA. Salvador: SEI, anual, v.10, 1996.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE FEIRA DE SANTANA. Feira de Santana: CDL, anual, v.1, 1998.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton et al. **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas: história regional e local.** São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Os conselhos municipais do fundef: gestão democrática e controle social.** Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003

ARAÚJO, Marta Maria de. **Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste** In: Revista Brasileira de História da Educação. Dossiê “o público e o privado na educação brasileira. SBHE, semestral, n.5, Jan - Jun 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O embate marxista com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas-SP: Autores Associados HISTEDBR, 2005.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: técnica e método.** Tradução de Andréa Dore. Bauru- SP: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **A UNDIME e os desafios da educação municipal**. In: Estudos Avançados. São Paulo, Quadrimestral, v.15, Maio - Ago. 2001. >Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200004&script=sci_arttext. > Acesso em: 01 Jan. 2011.

AZEVEDO, José Clovis de. Estado, planejamento e democratização da educação. In: FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donald de Bello (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. Lisboa: LDA, 1977.

BAHIA, Leis. **Constituição do Estado da Bahia**, 1989. >Disponível em: [http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o do estado da Bahia](http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_estado_da_Bahia). > Acesso em: 15 Nov. 2010

BARROS, José D' Assunção. **Os usos da temporalidade na escrita na história**. In: Saeculum: revista de história. João Pessoa, semestral, Jul. - Dez. 2005. > Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13_art11_barros.pdf. > Acesso em: 14 Abr. 2010

_____. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

BÉBARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

BEDÊ, Waldyr Amaral. Estrutura e funcionamento do órgão municipal de educação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Município e Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília - DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993.

BITOUN, Jan; LIMA, Rosa Maria Cortês de. Os conselhos municipais da região Metropolitana do Recife: aspectos da cultura cívica. In: AZEVEDO, Sergio, RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz, SANTOS Jr, Orlando Alves dos. **Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo (org). **Políticas municipais de educação**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática do sistema municipal de educação. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. **Município e Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília - DF: Instituto de Desenvolvimento de educação Municipal, 1993.

BORDIGNON, G.enuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola.** In: AGUIAR, Marcia Angela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carepette (org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL, Leis. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1971. > Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm > Acesso em: 10 Mar. 2010.

_____. **Constituição Federal 1988.** > Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm > Acesso em: 10 Ago. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. > Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 Ago. 2010.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** Tradução de Nilo Odália. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação da UNESP, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 30/2000 da Câmara de Educação Básica, 2000.

CAPANEMA, Célia de Freitas. Gênese das mudanças nas políticas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Gestão e políticas da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história.** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. História e paradigmas rivais. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais.** In: Cadernos de História da Educação, n. 6, Jan - Dez. 2007.

CENTRO DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÕES: informações básicas dos municípios baianos da região do Paraguaçu. Salvador: CEI, 1994.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2000.

ClAVATTA, Maria E FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Revista Educação e Sociedade. Campinas - SP, v. 24, n. 82, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed.- São Paulo: Editora Cortez; Niterói- RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília - DF: FLACSO do Brasil, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil, Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: AGUIAR, Marcia Angela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carepette (org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DANTAS NETO, Paulo Fábio. **Carlismo**: passado, presente, futuro. 2007.

>Disponível em:

<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/Carlismopaulofabio.pdf>. Acesso em: 07 Jan. 2011

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artem 2006.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia**: o liceu provincial, 1860-1890. Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2001.

FARIA, Lia Ciomar Macêdo; SOUZA, Donaldo Bello de, **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino do Brasil**: a gestão política dos sistemas públicos de ensino. In: Ensaio: avaliação, política pública, educação, v.12, Out - Dez, 2004.

FARIA, Lia Ciomar Macêdo; SOUZA, Donaldo Bello de. O processo de construção da Educação Municipal pós- LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo de Bello (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FENELLON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília; Líder livro editora, 2005.

FRANTZ, Diogo e HERMANY, Ricardo **O papel do legislativo na implementação de políticas públicas locais para a efetivação da cidadania**: uma abordagem a partir da teoria humanista. In: Anais do XVII Congresso nacional do CONPEDI, Brasília, novembro de 2008 > Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/06_254.pdf > Acesso em: 15 Mar. 2010

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir, Sistema Municipal de Educação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Município e Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993

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

_____; ROMÃO, José Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GATTI JR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio. **Novos temas em história da educação**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas - SP: Autores Associados; Uberlândia - MG: EDUFU, 2002.

GOHN, Maria da G. Conselhos gestores e participação. In: **Governança democrática e poder local**: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade volume 01 e 02. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000.** Brasília – DF: INEP/MEC, 2003.

KHOURY, Yara Maria Aun; PEIXOTO Maria do Rosário da Cunha; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. **A pesquisa em História.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos, OLIVEIRA João Ferreira de, TOSCHI Mirza Seabra. **Educação Escolar:** política estrutura e organização, São Paulo: Cortez, 2003

LOMBARDI, José Claudinei. **História e historiografia da educação no Brasil.** Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, em 17/11/2003, na Universidade do Estado da Bahia, Vitória da Conquista- BA. >Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_14.pdf. > Acesso em : 14 Abr. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação.** Brasília - DF: Liber Livro Editora, 2006.

MELLO, Guimar Namó de. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. In: MELLO, Guimar Namó de et al. **Educação e transição democrática.** São Paulo: Cortez, 1987.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2000.

_____. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto.** > Disponível em: http://www.sindiute.org.br/downloads/documentos/gestao_democratica_nos_sistema_sdeensino.pdf. > Acesso em: 7 Set. 2010.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Descentralização, Municipalização:** democratização? A tensão entre centralização e descentralização da educação na Bahia. Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

MINAYO, M.C.S. **Os desafios do conhecimento.** São Paulo: HUCITEC - ABRASCO, 1996

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito.** Rio de Janeiro: Forense, 2001.

NEVES, Fagundes Erivaldo. **História regional e local:** fragmentos e recomposição da história na crise da modernidade. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana; Salvador: Arcádia, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Entre o local e o global. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de. **Descentralização do estado e municipalização do ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. Texto elaborado para a Vídeo Conferência organizada pelo HISTEDBR e apresentado na Faculdade de Educação/UNICAMP, em 29.09.2005. > Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_090.html. > Acesso 14/04/2010.

OLIVEIRA, Cleiton. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Revista Educação e c. Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100. Edição Especial, Outubro 2007. >Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 15 Nov. 2010

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática no contexto da reforma do Estado. In: AGUIAR, Marcia Angela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carepette (org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História regional e transformação social. In: SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utopia” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **O debate teórico metodológico atual**. Campinas - SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa da introdução. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RODRÍGUEZ. Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Dialética da diferença**: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

SADER, Eder; GARCIA, M. Aurélio. **Um rumor de botas**. São Paulo: Polis, 1982.

SANDER, Benno. **Sistemas e anti-Sistemas na educação brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.74, n.177, Maio - Ago. 1993.

SANFELICE, José Luís. **História, instituições escolares e gestores educacionais**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, edição especial, Agosto 2006. >Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/index.html>. >Acesso em: 14 Abr. 2010

_____; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **O debate teórico metodológico atual**. Campinas - SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SARI, Mariza Timm. Organização da educação municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: GIÁSIO, Mônica; RODRIGUES, Maristela Marques (orgs.). **Guia de consulta para o programa de apoio ao secretários municipais de educação educação- PRASEM III**. Brasília: Fundescola/SEIF/MEC, 2001.

SARMENTO, Diva Chaves. **Criação dos sistemas municipais de ensino**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 93, Setembro – Dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. In: EccoS - Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, 2008.

_____. **Sistema nacional de educação**: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 2008.

_____. O debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **O debate teórico metodológico atual**. Campinas, SP:

Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

_____. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmica do nosso tempo; v. 5)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI (org). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Pesquisa histórica da educação do tempo presente**. Revista Lusófona de Educação, n. 10, 2007.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In BURKE, Peter (org) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Antonia Almeida. **Estrutura e funcionamento do ensino: continuidades e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

_____. **As políticas públicas para educação na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antônio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da Silva. Políticas educacionais, descentralização do ensino e gestão da escola: uma análise a partir da experiência mineira. In: BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA Jr, João dos Reis Silva. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de. **Descentralização do estado e municipalização do ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOLIGO, Valdecir. **Políticas educacionais e gestão pública através da história da educação em Santa Catarina na Era Vargas**. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Por uma Escola de qualidade para todos. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da história da e ducação In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **O debate teórico metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

TAVARES, Manuel. **O movimento sindical docente, em Portugal, nas décadas de 70 e 80. Dos grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário à afirmação dos sindicatos de professores.** In: Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação: Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. >Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Tavares.pdf>. >Acesso em: 02 Jan. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto-político ao cotidiano da sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, Vera Celi Chaves. **Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino.** In: FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo de Bello (orgs). **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WARDE, M. J. **Contribuições da história para a educação.** In: Em aberto, Brasília, n. 47, 1990.

DOCUMENTOS OFICIAIS MUNICIPAIS

APLB. Sindicato dos Trabalhadores em educação do Estado da Bahia. **Formulário para apresentação de emendas populares.**

APLB Sindicato dos Trabalhadores em educação do Estado da Bahia. **Plano de lutas / 1990.**

ATA da 11ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Feira de Santana de 21 de março de 1990.

ATA da 12ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Feira de Santana de 28 de março de 1990.

ATA da 23ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Feira de Santana de 08 de abril de 1997.

ATA da 30ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Feira de Santana de 30 de abril de 1997.

CÂMARA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 1.477/91.** Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação.

CÂMARA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 1.547/92.** Altera a Lei nº 1.477/91 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação.

CÂMARA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto de Lei nº 25/97.** Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana

CÂMARA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto de Lei nº 002/97.** Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana.

CÂMARA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto de Lei nº 141/90.** Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação.

CÂMARA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Emenda nº 002/91.** Substitui o Projeto de Lei nº 141/90 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação

Feira de Santana, Lei. **Lei Orgânica.** Feira de Santana: Câmara Municipal, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Decreto nº 5.912 de 06 de novembro de 1995.** Aprova o Regimento da Secretaria Municipal de Educação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Mensagem nº 004/97 de 31 de março de 1997.** Institue a Lei Orgânica de Educação do Município de Feira de Santana.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto de Lei nº 011/96.** Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Mensagem nº 011/96.** Encaminha a Câmara Municipal de Feira de Santana o Projeto de Lei nº 011/96. Que institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Ofício nº 022/97.** Pede a devolução do Projeto de Lei nº 011/96 que Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Decreto n. 6.125, de 22 de outubro de 1998.** Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 1.902/97.** Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana.