

CARLOS ALBERTO FERREIRA DANON

**COLEGIADO ESCOLAR:
UM CENÁRIO DEMOCRÁTICO, CENAS AUTORITÁRIAS**

Salvador

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Danon, Carlos Alberto Ferreira

M942F Colegiado Escolar: um cenário democrático, cenas autoritárias/ Carlos Alberto Ferreira Danon – Salvador: UNEB, 2005.

Orientadora: Prof^a Dra. Nadia Hage Fialho.

Dissertação (Mestrado – Universidade do Estado da Bahia - CAMPUS I – Departamento de Educação)

1. Colegiado Escolar. 2. Gestão escolar 3. Democracia. 4. Participação. Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação.

CDD 371.207

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Carlos Alberto Ferreira Danon

**COLEGIADO ESCOLAR:
UM CENÁRIO DEMOCRÁTICO, CENAS AUTORITÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Mestrado Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual da Bahia.

**Salvador
2005**

Carlos Alberto Ferreira Danon

COLEGIADO ESCOLAR: UM CENÁRIO DEMOCRÁTICO, CENAS AUTORITÁRIAS

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nadia Hage Fialho

1^a Examinadora: Prof^ª Dr^ª Naura Syria Carapeto Ferreira

2^a Examinadora: Prof^ª Dr^ª Stella Rodrigues

AVALIAÇÃO

Salvador,
Outubro/2005

As memórias:
de minha avó, Supi.
Ensinou-me a ler o mundo.
Sem letras, sem preconceitos.
Uma lição de experiência.
De minha irmã-filha, Ariana.
Ensinou-me a enfrentar o mundo.
Com mais sensibilidade, com menos rigidez.
Uma lição de intuição.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e ao meu pai, Rosália e Raphael por investirem em minha formação, acreditando na educação como um mecanismo de inclusão social.

A Ivan por acompanhar e compartilhar os encontros e desencontros de minha jornada acadêmica. Alimentou a minha auto-estima, fortalecendo-me nos enfrentamentos cotidianos.

A Renato por despertar a minha sensibilidade criativa de produção.

A Profª Dra. Nadia Hage Fialho por ter me escolhido por como orientando, acompanhando-me nessa trajetória com perguntas desafiadoras e incentivos alimentadores.

A Profª Dra. Stella Rodrigues que se dispôs a me orientar no trabalho de conclusão da Especialização em Metodologia, Pesquisa e Extensão iniciando-me nos estudos sobre gestão escolar. Grato também, pela sugestão para que o trabalho monográfico resultado do estudo fosse transformado em um projeto de pesquisa para ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

A Profª Dra. Naura Syria Carapeto pela presença nas bancas de qualificação e defesa, apresentou sugestões imprescindíveis para o processo de construção e reconstrução da pesquisa.

A Maria Cristina Pechine, agora Marie Christine Pechine que me inseriu na descoberta do tema gestão escolar democrática. Também pela revisão, sugestão e formatação do texto final.

A Marta Leone Lima pelo incentivo a continuidade aos estudos no âmbito da Pós-Graduação. Responsabilizo-a pelo ingresso no universo profissional acadêmico.

A Marlon pela audição paciente de várias passagens do texto nos momentos de insegurança produtiva. Sempre ouvia sugestões e elogios que me retornavam com confiança a escrita.

A Nancy Rita pela revisão de linguagem do projeto de pesquisa para seleção do Programa de Pós-Graduação. Muito torceu para minha aprovação.

A Lúcia Marsal, colega do Marquês de Maricá, colega das Faculdades Jorge Amado, colega do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, moradora do Pau Miúdo. Muito colaborou informando e confirmando dados sobre o bairro e a Escola.

Aos colegas do Mestrado, em especial Ana Rita Santiago e José Alfredo pela amizade, convivência e cumplicidade.

Aos colegas da Universidade Estadual de Feira de Santana e das Faculdades Jorge Amado em especial, Ana Teixeira, Juce, Sarah, Marcelo e Marcea pelo incentivo.

A Dario e a Pensilvânia pela revisão cuidadosa e responsável do texto.

À comunidade do Colégio Marquês de Maricá, em especial a Direção da Escola, por permitir a realização dessa pesquisa e aos membros representantes do Colegiado Escolar pela disponibilidade e presteza na concessão das informações.

A harmonia da sociedade, como da natureza,
consiste e depende da variedade e antagonismo
de seus elementos e caracteres.

(Marquês de Maricá)

Danon, Carlos Alberto Ferreira. Colegiado Escolar: um cenário democrático, cenas autoritárias. Salvador, 2005.

RESUMO

A pesquisa etnográfica, *Colegiado Escolar: um cenário democrático, cenas autoritárias*, analisa a ação política do Colegiado Escolar do Colégio Estadual Marquês de Maricá – CEMM, instituição de ensino médio da Rede Pública do Estado da Bahia. A pergunta de partida revela o conflito que orientou a construção da investigação: O Colegiado Escolar institui um modelo de gestão democrático, pautado na participação da comunidade? Ou, ao contrário, burocratiza e cartoriza os encaminhamentos administrativos visando atender as necessidades de funcionamento da escola definidas pelas instâncias estatais? A problematização dessas questões é sustentada por uma rede de conceitos que definem o recorte teórico do estudo: democracia, participação, autonomia e gestão. Busca no panorama jurídico educacional brasileiro os princípios que fundamentam a gestão participativa e democrática como horizonte operativo da escola. Reflete sobre o reatamento do aparato legal na Escola, considerando que a distância e a proximidade entre a lei e a realidade, correspondem a um mecanismo de poder. Parte das falas da comunidade e dos dados oficiais para apresentar uma caracterização sócio-histórica do bairro e da Escola. Ouve os membros representantes do Colegiado Escolar para compreender a dinâmica de gestão da Escola. Resgata, dos interesses do mercado para o campo de resistência política dos movimentos sociais o sentido original da participação comunitária. Desta forma, situa a participação cidadã nas esferas sociais de decisão e planejamento da vida pública, e não uma mera atividade de execução de tarefas. Analisa a pluralidade lingüística, a partir do cruzamento cultural circulante na escola, para alertar a necessidade de um modelo de gestão que opere na audição dos falares em torno da instituição escolar. Reafirma a necessidade do Colegiado para efetivar a gestão democrática pela via da autonomia da escola.

Palavras-chave: Colegiado Escolar, gestão escolar, democracia, participação e autonomia.

Danon, Carlos Alberto Ferreira. *School Counsel: democratic scenery, authoritarian scenes*. Salvador, 2005.

ABSTRACT

This research on *School Counsel: democratic scenery, authoritarian scenes* consists in an ethnographic work which analysis the school political action at the Public School Marquês de Maricá – CEMM, it's a Middle Teaching institution of the Public Education from State of Bahia. The initial question reveals a conflict that orientates the construction of this investigation: the School Counsel works with a democratic administration based on the participation of the community? Or, on the contrary, uses bureaucracy and monopolizes the administration to follow the government's intentions? These questions are supported by a net of concepts that defines the theoretical base: democracy, participation, autonomy and administration. It searches in the law environment of the Brazilian education the principles that roots the participative and democratic administration that operate in the school. It thinks about the amount of law at the school, taking into consideration that the distance and proximity between law and reality refers to the power strategy. It takes the community's speeches and the official informations to point out the social-historical life of the neighborhood and school. It listens to the representative members of the school counsel to understand the dynamic of the school administration. It ransoms - from the market interest to the environment of the political resistance of the social movements - the original means of communitarian participation. So that, it puts the citizen participation on the social spheres of decisions and plannings of the public life, but not as a mere activity that executes tasks. It analysis the linguistic plurality that circulates in school; it shows that the school administration doesn't have a sensitive behavior in relation to the local speeches. It defends on the existence of the counsel to accomplish the democratic participation through the autonomy of the school.

Key-words: School Counsel, school administration, democracy, participation and autonomy.

SUMÁRIO

Lista de Abreviações.....
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I NO RASTRO DO PROBLEMA: A TRILHA METODOLÓGICA PERCORRIDA.....	24
CAPÍTULO II. DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: ELOS DE UMA MESMA CORRENTE.....	40
2.1. Revisitando a Noção de Modernidade.....	40
2.2. Democracia: um Processo de Construção Permanente.....	42
2.3. O Caráter Político da Instituição Escolar.....	44
2.4. Participação: um Jogo pelo Poder.....	48
2.5. A Gestão Escolar em Foco.....	52
CAPÍTULO III. O BAIRRO, A ESCOLA: DUAS FACES, A MESMA COMUNIDADE.....	57
3.1. Pau Miúdo, que Lugar é esse?.....	57
3.2. Colégio Estadual Marquês de Maricá, O Marquês.....	68
CAPÍTULO IV. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: É DE LEI, MEU REI!.....	77
4.1. Gestão Escolar Democrática! Presente, Constituição Federal.....	81
4.2. Gestão Escolar Democrática! Aqui, LDB.....	89
4.3. Gestão Escolar Democrática!Oi, Lei Nº 6981 e Decreto 6267/97.....	97

CAPÍTULO V.	O COLEGIADO ESCOLAR NA MIRA DA REPRESENTAÇÃO COMUNITÁRIA.....	111
5.1.	A Implantação do Colegiado Escolar.....	114
5.2.	Perfil Organizacional do Colegiado Escolar.....	117
CAPÍTULO VI.	COMPREENDENDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA CIRCULANTE NA ESCOLA PELA VIA DA PLURALIDADE LINGÜÍSTICA.....	126
6.1.	Gestão: uma ação Multifocalizada das Estruturas Organizacionais da Escola.....	129
6.2.	Despertando a Escuta Para as Falas Circulantes na Escola.....	132
6.3.	Gestão Escolar Democrática e Pluralidade Lingüística: um encontro pela democracia.....	135
VII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
7.1.	Uma Questão de Autonomia.....	137
7.2.	Reafirmando o Colegiado Escolar como Espaço Democrático.....	139
7.3.	Por uma Linguagem Comunicacional.....	141
7.4.	Do Cartório para Sala do Colegiado Escolar.....	142
VIII.	REFERÊNCIAS.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviaturas

CEMM	Colégio Estadual Marquês de Maricá
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FLEM	Fundação Luis Eduardo Magalhães
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
SINDOMÉSTICO	Sindicato das Trabalhadoras Domésticas do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

(...)

enquanto os homens exercem seus podres poderes
 morrer e matar de fome, de raiva e de sede
 são tantas vezes gestos naturais
 eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
 daqueles que valem pela alegria do mundo
 indo e mais fundo tins e bens e tais
 será que nunca faremos senão confirmar
 a incompetência da América católica
 que sempre precisará de ridículos tiranos?
 será, será que, que será, que será, que será,
 será que essa minha estúpida retórica
 terá que soar terá que se ouvir por mais mil anos?
 (Caetano Veloso)

As profundas transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, reorienta a relação entre o Estado e a Sociedade. Os movimentos sociais populares, também, buscam redefinir suas práticas. Um segmento atua pelo sentimento de identidade e pertencimento a um determinado grupo na construção de um projeto coletivo que fortaleça as redes comunitárias. Neste âmbito, edifica-se a crença de que se encontra na sociedade civil, na performance dos atores sociais, a força central para a modelagem da realidade. A nova ordem política hegemônica, em oposição, atua desfazendo os laços de solidariedade, as marcas identitárias construídas historicamente. Em tempo, propagam-se as prescrições ideológicas fundantes relacionadas ao modelo neoliberal para o desenvolvimento do indivíduo e da nação. O indivíduo vence pela lógica do trabalho competitivo, pautado na construção de um profissionalismo que desconsidera a emoção, a subjetividade e o significado político do sujeito. O trabalhador é treinado para absorver uma educação exclusivamente empresarial. A nação, contraditoriamente, é arquitetada para perder o que essencialmente marca uma nação, as fronteiras. Monta-se um contexto transnacional que oficialmente globaliza o mundo. Para este empreendimento, contemplam-se as forças políticas, econômicas e culturais dominantes, invisibilizando os segmentos sociais que sobrevivem na periferia da estrutura de poder hegemônica.

A gestão escolar no Brasil reflete as tensões desse contexto, atravessando uma fase de redefinição organizacional e política. A trama de poder que se tece na contemporaneidade redimensionou o ensino público brasileiro, que vem experimentando reformas nacionais significativas. Adicionam-se na mesma direção empreendimentos diversos nos âmbitos estadual e municipal. Não se pode traduzir o significado dessas iniciativas em um só perfil, pois seria uma simplificação absurda da amplitude física e política da conjuntura brasileira. Entretanto, em linhas gerais se sustentam no discurso e no marketing oficial, as perspectivas pedagógicas que pressupõem uma escola eficiente, democrática e de acesso universal.

As políticas educacionais, então, refletem a expressão dos embates, ou seja, das relações de poder construídas no interior do Estado e da Sociedade. Essas tensões situam-se no contexto de mudanças políticas e tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide ideológica da globalização da economia. Trata-se da sinalização hegemônica do triunfo momentâneo da proposta neoliberal. A efetividade política desse projeto redimensiona o papel do Estado, buscando minimizar a sua atuação, e conseqüentemente rearticula a estrutura educacional por um modelo de gestão empresarial. Dentro desse quadro, a escola passa a ser entendida como um importante insumo ao desenvolvimento mercadológico, sendo destacado o papel da escolarização básica dentro de um modelo de gestão participativa.

No universo da educação, o agendamento neoliberal é previsto e introduzido no Brasil por instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial, que desde o início dos anos 80 empreendem programas de avaliação dos sistemas de ensino e de projetos de reformas em diversos países da América Latina, inclusive o Brasil (VIEIRA, 1995). Tais questionamentos sinalizam a política de ajuste neoliberal em relação à educação. Indicam a necessidade da educação refletir e ser refletida pela nova ordem.

Do ponto de vista político-ideológico, a prescrição gestora do Estado neoliberal proclama a construção de uma escola viva, construída pela comunidade escolar, incluindo todos os cidadãos que participam direta ou indiretamente dela: alunos, pais, mães, funcionários, professores e direção. Corresponde à estratégia neoliberal que, em diversos setores, e na

gestão escolar em especial, se apropria da linha ideológica dos movimentos populares comprometidos com a participação comunitária. A retórica, entretanto, não se converte em uma efetiva ação popular e democrática. Ao contrário, a gestão escolar tem vivenciado uma estrutura burocrática com o rótulo participativo mais avançado que a oficialidade já estampou.

É nesse universo que o slogan *educar para vencer* floresce e ganha peso de uma verdade inquestionável e natural. Fragiliza-se a lógica solidária de inclusão social. Enquanto o discurso oficial traça um projeto de responsabilidade coletiva, que busca ações compartilhadas, na prática opera-se um plano baseado no sucesso individual. A senha para a promoção na sociedade valoriza o empenho e o mérito do sujeito por uma ânsia competitiva acirrada.

Assim é que, fantasiado de democrático e resgatando o discurso dos movimentos sociais, o neoliberalismo apresenta-se como uma instituição representante dos interesses populares. O plano simula um falso consenso, chamando a sociedade para a participação política responsável. Entretanto, verifica-se que, na ação política concreta, e também na construída conceitualmente, os sentidos dos princípios democráticos estão passando por uma maquiagem neoliberal. Desta forma, o neoliberalismo manipula a democracia a partir de uma base oficial hegemônica, estabelecendo controles sociais em oposição a uma mobilização popular participativa, isto é, gerida e demandada pela própria comunidade interessada. A política neoliberal, então, tem fragilizado ou tentado fragilizar todas as formas de organização social. As forças sociais enfraquecem quando esta estratégia torna-se convincente. Os grupos sociais que poderiam estar organizados, estabelecendo mecanismos de pressão na sociedade, ficam anestesiados ao avaliarem que suas reivindicações estão contempladas na pauta neoliberal. Este mecanismo de controle provoca um sentimento social de contemplação, reduzindo ou comprometendo a oposição dos movimentos sociais.

Como professor de Sociologia do Ensino Médio do Colégio Estadual Marquês de Maricá – CEMM, ocorreu-me a necessidade de analisar o rebatimento dessa conjuntura na unidade escolar em referência. Corresponde a uma escola da periferia urbana de Salvador, situada no complexo habitacional da Liberdade, bairro do Pau Miúdo, município de Salvador,

estado da Bahia, onde testemunhei no ano de 2000, no meu segundo período letivo na escola, a formação do Colegiado Escolar, instituição prevista pelo governo estadual para oficialmente executar a gestão democrática. Esperava a construção de um cenário político, em que o debate de idéias fosse a tônica do processo.

Estava recém ingresso na instituição pública, lugar que almejei como território para aplicar uma prática pedagógica de libertação social. Utópico, talvez até ingênuo, mas próprio de um sujeito que vinha da luta dos movimentos sociais e estudantis marcado por uma militância partidária de esquerda. Neste momento, surge o primeiro entrave à participação da comunidade escolar para construção inaugural do Colegiado. A direção monitorou todas as etapas do pleito, indicando e convidando todos os candidatos para a eleição. No ar um sentimento frustrante, não houve mobilização em oposição, ao contrário, as poucas pessoas que se envolveriam no processo, legitimaram esta ação. A posição da direção era louvada, considerada como um empenho para a organização da escola diante das novas demandas da Secretária Estadual de Educação. Fiquei reduzido a uma voz isolada de resistência. Não sei se por tentativa de cooptação ou de reconhecimento ao meu interesse de mobilização dos atores sociais da escola, fui convidado e, posteriormente, eleito membro do Colegiado Escolar na condição de representante dos professores. Experimentei a realidade como protagonista.

A concretude objetiva do real me deslocou da ingenuidade inicial para um plano complexo de relações de poder. Esta migração me despertava para olhar a gestão da escola e a ação do Colegiado como um objeto de análise ou mesmo de pesquisa. Redimensionei este olhar para a construção de um trabalho que propõe o estudo da questão para além da indignação política de um professor principiante, bem intencionado. Busco compreender o funcionamento do Colegiado Escolar e sua repercussão na gestão da escola. Problematizo a relação entre as ações do Colegiado e o nível de participação da Comunidade escolar. Visualizo a trama de poder interna da escola associada a uma estrutura macro-social complexa, dotada de vertentes de interesses em todas as direções e não em uma dominação bipolar verticalizada.

Percebia a gestão escolar como um quebra-cabeça. Movia-me na escola em busca das peças para seu encaixe. Descobria a cada dia que a lógica desse brinquedo infantil aqui não

se verificava. Visualizava uma peça e um encaixe em desencontro. Estava diante de um problema, questão que se tornou o objeto desse trabalho. Vejamos a tensão: o discurso oficial implanta o Colegiado Escolar anunciando que se trata de instituição para redefinir a gestão da escola. A gestão, agora, caminhará em uma estrutura horizontal. Toda a comunidade estaria representada e responsável pela condução da escola. Mas, definitivamente, esta peça não se encaixava. Em contrapartida, observava na condição de ator incluído na trama de poder da escola que a construção do Colegiado ocorria, muito mais, em um clima de burocratização das relações administrativas, do que propriamente pela mobilização e organização da comunidade. Mantém-se a mesma estrutura de mando da escola. Entretanto, os fóruns de poder estatais proclamam e divulgam a democratização da escola pública pela efetividade da ação do Colegiado Escolar que representa toda a comunidade, construindo uma gestão participativa. Anunciava-se, assim, a formação perfeita do quebra-cabeça. Talvez estivesse perfeita, mas as cores das peças que formariam a imagem desbotaram. Que problema! Procura-se um pintor, aliás, pintores.

O cotidiano na escola e a operação deste modelo administrativo fizeram-me buscar formas para instrumentalizar uma ação política que fosse além dos limites da insatisfação improdutiva. Tomando a administração escolar como um problema, começo a desenvolver leituras que relacionam a questão com os princípios democráticos. Nesta trajetória desenvolvi um trabalho de pesquisa inicial, no curso de Metodologia Pesquisa e Extensão em Educação, promovido pela UNEB. Fiz uma revisão bibliográfica, discutindo os limites e as possibilidades da gestão democrática. Percebi que a linguagem relacionada à gestão escolar encontra-se presente em várias correntes políticas e teóricas com sentidos concorrentes ou próximos. Assim, a idéia de participação circula em todos os discursos na contemporaneidade. Envolve as organizações sindicais, as agremiações estudantis, os movimentos comunitários, os grupos hegemônicos emergentes, os segmentos privatistas da educação, as forças estatais...

A conclusão dessa pesquisa despertou-me a necessidade de sua continuidade em outro ângulo. A revisão da literatura especializada apresentava os instrumentos conceituais para a análise da minha realidade cotidiana, o Colégio Estadual Marquês de Maricá. Nessa perspectiva, apresento o projeto de pesquisa *Colegiado Escolar: um cenário democrático, uma cena autoritária*, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade,

também promovido pela UNEB, em 2003. Trabalho esse que agora apresento e discuto minhas análises.

O conceito de participação se tornou a chave para o entendimento da escola em que trabalhava. Ao perceber a polissemia em torno do termo participação, condição inclusive que se opõe ao suposto consenso em relação a sua prática, este trabalho mais recente se comunica com o sentido sugerido por Gohn (2005, p. 30-1):

(...) um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores a uma política nova. Não estamos nos referindo a qualquer tipo de participação, mas uma forma específica, que leva à mudança e à transformação social.

Senti-me então desafiado a construir um projeto de pesquisa dirigido diretamente ao cotidiano onde atuo profissionalmente. O farol da pesquisa focaliza a feição política do Colegiado Escolar do CEMM, universo institucional que vivo e vivi como professor. Nessa direção busco conhecer a realidade a partir da representação que os sujeitos construtores da escola fazem do Colegiado e da gestão escolar. Procuo examinar suas falas, muitas serão aqui destacadas, a interação social no ambiente escolar, os conflitos negociados ou camuflados, os significados que são expressos nos gestos, no silêncio, na ironia. A pesquisa, então, estabelece um gancho com os princípios da etnografia. A ponte metodológica entre o estudo de caso e a etnografia corresponde à trilha seguida para alcançar o objeto. Encontra-se no primeiro capítulo esta reflexão, que relaciona duas perspectivas metodológicas inseridas na linha de pesquisa genericamente denominada qualitativa. Entretanto, o trabalho não explica o cotidiano implicado em si mesmo. A ponte com a dimensão macro social é considerada, sobretudo, para entender as forças das políticas públicas de ampla influência frente à unidade escolar focalizada.

Descobri que ao desenvolver um estudo sobre a gestão escolar, analisando o cotidiano de uma unidade em particular, considerando o processo de democratização das relações de poder, autonomia pedagógica, administrativa e financeira, não poderia perder de vista o contexto político social maior. Portanto, é necessário levar em consideração os aspectos da

formação social e econômica brasileira, destacando o Estado da Bahia, território de investigação dessa pesquisa.

A revelação do cotidiano exigiu referencial metodológico inspirado na pesquisa etnográfica. O capítulo um, apresenta a proposta metodológica, ao destacar a trilha que a investigação percorreu para chegar ao objeto. O desejo é que o cunho descritivo etnográfico permita revelar um filme do universo vivido no CEMM e no Pau Miúdo. Assim, recorro em todo texto a registros de falas literais dos sujeitos informantes da pesquisa. O significado cru do discurso, muitas vezes, intimidou ou prescindiu de uma análise calcada nos acadêmicos tradicionais. As falas por si só traduziram a realidade da escola e do bairro.

A partir desses elementos se constrói a problemática da pesquisa, sem perder de vista, a conjuntura macro social em torno da escola e do bairro. Nessa conjuntura, o movimento neoliberal contemporâneo situa-se como força política hegemônica em oposição à prática participativa autônoma da comunidade escolar. Reflete-se a tradição autoritária do Estado brasileiro e sua influência no âmbito regional como obstáculos para formação de uma cultura participativa que estabeleça com a escola uma relação de compromisso e responsabilidade com a gestão.

O capítulo dois desenha um panorama teórico instrumental para o entendimento do perfil político do Colegiado Escolar do CEMM na conjuntura nacional brasileira. Associa democracia e participação para compreender o jogo de poder na modernidade. A consolidação da democracia é apresentada como um processo de construção permanente atrelado a um modelo de participação que envolve os sujeitos sociais em um jogo de poder. Nesta direção o Colegiado Escolar é representado como uma instituição que tem o caráter de abrigar as tensões e os conflitos políticos. A participação é tratada como uma necessidade para a disputa e a conquista de poder.

O quadro teórico sugere que a análise imediata das políticas educacionais no Brasil dos anos 80 e 90 aponta para o enquadramento da escola nos princípios do neoliberalismo. Inserida nesse esquema, na Bahia, a escola pública passa a ser tratada como uma empresa que deve ser gerida pela lógica da produtividade de mercado. Os critérios de avaliação do

ensino se vinculam ao binômio: qualidade e eficiência, pautados em estatísticas que destacam índices de aprovação e permanência na escola.

Nesse território maior chamado Brasil, encontra-se o bairro de Pau Miúdo e o CEMM. A pesquisa de cunho etnográfico requer uma caracterização do território de trabalho. Não o território físico em si, mas sua construção cultural, ou seja, a ação e a interação dos atores sociais. As questões são: Qual a cara do Colégio Estadual Marquês de Maricá? Pau Miúdo? Que lugar é esse? O capítulo três apresenta os dois espaços. Primeiro caracteriza o bairro nas dimensões sociopolítica e econômica. Em seguida, a Escola, fazendo um breve levantamento histórico, desde a fundação até os dias atuais. Revelando a construção física do prédio, as instalações, a participação da comunidade, a atuação do Centro Cívico...

No que diz respeito à gestão escolar, esta perspectiva desenhou uma nova moldura institucional brasileira, consolidada por um novo ordenamento jurídico. Assim, o capítulo quatro apresenta um panorama legislativo nacional e regional relacionado à gestão escolar. Corresponde à análise mais longa do trabalho. A princípio parece contraditório, uma pesquisa que tem na etnografia sua base metodológica percorrer a legislação para compreensão do caso em questão. No trabalho de observação da realidade, verifiquei que a lei, sobretudo a de caráter regional, estando distante ou próxima da escola tem um significado político. Ao analisar, por exemplo, a legislação que implanta o Colegiado no Estado da Bahia, o que é feito artigo por artigo do Decreto 6267/97, constata, ao mesmo tempo, a ausência e a presença do conjunto das determinações. Percebe-se que tanto a presença, como a ausência legal são frutos de uma engrenagem política. Nos momentos de conflito esta atmosfera apresenta-se mais explícita. No pós-greve de 2004, por exemplo, quando os professores fizeram o movimento mais longo dos últimos anos, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, recorreu ao Colegiado para legitimar uma ação politicamente polêmica, a reformulação do calendário escolar para garantia dos duzentos dias letivos. O novo calendário precisava ficar pronto em menos de uma semana, a comunidade é pressionada a dar uma resposta imediata. Garantem-se os duzentos dias letivos previstos em lei e esquece-se o tempo necessário para organização e participação responsável da comunidade, situação esta também prevista em lei. Como se pode ver a lei é um mecanismo de utilização política, fundamental para o entendimento das relações de poder no dia-a-dia da escola.

O sistema escolar público estadual opera em um ambiente social complexo, reúne uma diversidade de atores que se diferenciam em função de sua identidade cultural. Este universo gera várias concepções de mundo que refletem modelos regionais e específicos de escolas. Em contraposição, a perspectiva democrática, que o Colegiado escolar apresenta como instrumento para viabilizar a gestão participativa, é lançada para todas as escolas através de um mesmo “pacote normativo”, contradizendo, desse modo, o próprio princípio do pluralismo democrático. O pacote acaba funcionando como uma camisa de força, negando a participação efetiva dos atores, da sua cultura, e das questões particulares enfrentadas em cada comunidade escolar.

O capítulo cinco, *O Colegiado Escolar na mira da comunidade escolar*, concorre com esta perspectiva homogênea. Analisa o Colegiado do CEMM pelo olhar da própria comunidade local. Ouve todos os membros representantes do Colegiado, interpreta as contradições e a linearidade das falas, compreendendo que as demandas de gestão de uma escola são únicas e estão relacionadas à história do lugar e das pessoas.

A linguagem é uma das muitas formas de expressão da diversidade cultural que se cruza na escola. Percebi o encontro e desencontro de muitas falas. O cruzamento dos discursos ainda está alicerçado em um campo hierarquizado que estabelece critérios para definir a legitimidade ou não de um texto. A fala dos alunos tem circulação limitada a determinados espaços na escola, como os corredores, por exemplo. Os professores, muitas vezes, desconhecem ou sequer valorizam uma possibilidade de comunicação fora da norma culta padrão. Por outro lado, a linguagem técnica, presente na esfera da gestão escolar, permanece desconhecida da comunidade que participa e vota nas reuniões do Colegiado sem esclarecimento do vocabulário específico. Neste contexto, a língua se expressa como um mecanismo de poder. Fala-se em PDE, PDDE, licitação, carta convite, concorrência pública, auditoria e poucos representantes do Colegiado dominam o significado desses termos. Esta tensão foi recorrente durante todo o trabalho de campo, motivando a construção do capítulo seis que dedico a esta discussão.

O trabalho reforça a crença de que não existe nenhum mecanismo de poder absolutamente impenetrável. Há brechas por onde podemos atuar. No Colegiado há espaço para a

organização da comunidade. A autonomia da escola é apresentada com um requisito para incentivar e aumentar os mecanismos de participação da comunidade. Reafirma-se a necessidade do Colegiado Escolar configurar-se em um espaço para fazer a democracia acontecer na escola. Desperta para a necessidade de uma linguagem comunicacional, que considere todas as línguas faladas na escola. Para tanto, o Colegiado precisa ser instalado em um espaço próprio, consagrando-se em uma instituição com endereço reconhecido pela comunidade. Que este trabalho se constitua em um convite para a democratização do Colegiado e da Escola.

CAPÍTULO I

NO RASTRO DO PROBLEMA: A TRILHA METODOLÓGICA PECORRIDA

Minha sabedoria é um punhado de segredos mortos.
 O que descobri até hoje, os tesouros que roubei,
 Nenhum deles brilhou mais do que um único dia,
 Um único momento.
 Depois despenca uma cascata de sombras,
 E uma enxurrada noturna leva o ouro de meus dias.
 Os dias, que eu saiba, não há um sequer
 que não tenha anoitecido.
 Isso é toda minha sabedoria.
 Mas minhas noites, com meus martelos escuros,
 Esculpiram meu ser e fizeram de mim uma flecha.
 Nada sei, mas de nada mais precisaria.
 (João Bosco / Francisco Bosco)

A vida é assim, um emaranhado de eventos que acontecem rotineiramente, também alguns, que são inesperados, ocorrem. Por falta de um nome mais sofisticado que mereça registrar esta mágica, chamamos, sem muito clamor, de cotidiano. Existimos, ora expectando, ora construindo ativamente esta rotina. Somos, essencialmente, os atores e a platéia na construção intrincada do espetáculo da vida. Verdade e ficção compõem a complexidade do tecido social onde circulamos, desenvolvendo ações ou leituras para a produção e reprodução do existir.

Uma cena do filme *O Auto da Compadecida*, sob a direção de Guel Arraes, apresenta um diálogo entre os personagens Chicó e João Grilo ilustrativa do que é e como explicamos a vida. Roda-se um caso contado por um amigo a outro. O contador da estória age como se fosse um ponteiro de um relógio em um braço ocupado que circula alheio à razão da própria engrenagem do seu marcador de horas. Já o outro, comporta-se como uma criança estreante no assento de uma roda gigante em movimento. Diverte-se curiosa no brinquedo, a visão é repleta de por quês.

*Chicó: Foi quando eu estive no Amazonas. Amarrei a corda do arpão em
 redor do corpo, de modo que estava com os braços sem movimento.
 Quando ferrei o bicho, ele deu um puxavão maior, eu caí no rio.
 João Grilo: O bicho pescou você?*

Chicó: *Exatamente João, o bicho me pescou. Para encurtar a história, o Pirarucu me arrastou rio acima, três dias e três noites.*

João Grilo: *Três dias e três noites? E você não sentiu fome não?*

Chicó: *Fome não, mas uma vontade de fumar danada. Quando ele morreu, aí eu pude acenar e vieram me soltar.*

João Grilo: *E você não estava com os braços amarrados, Chicó?*

Chicó: *Na hora do aperto dar-se um jeito a tudo, não é?*

João Grilo: *Que jeito você deu?*

Chicó: *Não sei, só sei que foi assim¹*

A conversa revela uma cena, uma ilustração do mundo. Irreal? Não, metafórica para apresentar o Colegiado Escolar como um problema. Chicó é o protagonista da narrativa, João Grilo, o expectante que ouve e interroga. Duas posturas definidas pelo lugar e pelo interesse de cada um nesse contexto. Para Chicó simplesmente aconteceu, sem maiores delongas ele encerra: *aconteceu e pronto*. Já para João Grilo, a indignação faz parte de sua escuta, todas as suas falas são interrogativas. João Grilo transforma a aventura em um grilo, ou melhor, em um problema. Chicó é o ponteiro do relógio que apenas funciona, João Grilo é uma criança na roda gigante. A vida passa e precisa passar pelo relógio e pela roda gigante.

O Colegiado Escolar é uma paisagem de quem anda na roda gigante, um grilo, um por quê? Um problema? Aliás, encontrar-se grilado é a condição de fertilidade para o desenvolvimento de um trabalho de investigação empírica. A fotografia do real ganha movimento, apresentando-se intrigante ao olhar do observador. Roda-se, também a paisagem, descentrando o pesquisador que desperta para várias performances: intérprete, detetive, político.

No problema da pesquisa, o plano de entendimento do real migra do senso comum para o científico. Trocam-se apenas os eixos paradigmáticos de lugar, sem marcar uma fronteira rígida entre essas bases explicativas. Salientam-se apenas as diferenças entre as naturezas referenciais de ambos, sem estabelecer critérios de validação ou hierarquia. Caso compreendamos no diálogo, a fala de Chicó como sua capacidade de inventar soluções eficientes e imediatas para passar pela trajetória da vida, a situaremos no campo do senso comum. Por outro lado, João Grilo reflete o questionamento, colocando o objeto na berlinda, com perguntas que exigem uma postura investigativa.

¹ Texto transcrito da assistência do filme, O auto da compadecida, em formato DVD.

Como no diálogo, essas perspectivas de reconhecer o mundo interagem, estabelecem comunicação, estão juntas e são indissociáveis. Mas, é no senso comum que todos se encontram, reside nele o conhecimento partilhado coletivamente para garantir as necessidades da rotina social. Usamos a maior parte de nossa vida sem muita explicação ou com explicação referida na própria realidade, no plano do *só sei que foi assim*. É como um permanente *show* de mágicas, assistimos apenas, às vezes perguntamos sobre como foi possível aquilo acontecer, explicamos simplesmente, poucas vezes procuramos desvendar o mistério. Mister M pode aparecer algumas vezes, mas se aparecer sempre a mágica de viver perde o encanto.

O mistério que habita o senso comum é explicado sem mistério. Assim, Demo (1985, p. 30-1) considera que o senso comum:

(...) não distingue entre fenômeno e essência, entre o que aparece na superfície e o que existe por baixo. (...) É preciso ver que o senso comum nos cerca por toda parte. (...) Neste sentido, o senso comum é a dose de conhecimentos, da qual dispomos para nossas necessidades rotineiras. Por mais que seja crédulo, é componente essencial das condições de existência. (...) O senso comum, menos que ser falta de conhecimento, é uma forma própria dele.

Não se deseja estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico e a leitura do senso comum para compreender as relações de influência que existe entre ambos. Seria a repetição de um construto que já se edifica no plano do real. Busca-se, pela via da pesquisa, ou seja, da ciência, indicativos que anunciem explicações para o problema alvo. O foco é o Colegiado Escolar de uma instituição educacional de Ensino Médio da Rede Pública Estadual da Bahia. Tal qual João Grilo, fiz uma série de perguntas para esta empreitada. Historicamente, como é proposto o Colegiado para democratização da gestão escolar? Em que medida a ação política do Colegiado Escolar repercute em uma gestão efetivamente participativa? Qual o perfil do jogo de poder entre os representantes da comunidade escolar em ação no Colegiado e a Direção da escola? As perguntas de João Grilo tentam enredar Chicó para verificar se o caso contado é verdade ou não. Aqui, fecha-se uma estratégia para checar se o Colegiado Escolar democratiza de fato a gestão na escola, proporcionando a participação horizontal de toda comunidade.

As respostas para estas questões circulam na organização da trama social que constrói o dia a dia da escola. Então, é no ambiente do cotidiano escolar concreto, na esfera explicativa das primeiras impressões, em um plano que podemos aproximar do senso comum que reside o objeto de descoberta deste trabalho. O conhecimento que se pretende construir já existe no ambiente escolar, na dinâmica interativa da comunidade, representada por todos que fazem a escola acontecer, alunos, professores, mães, pais, funcionários, técnicos, direção... O que proponho é uma forma de leitura própria da ciência que ao tomar o Colegiado Escolar como um problema, o coloca em cheque, buscando interpretar as respostas que se encontram no ambiente escolar durante o curso da pesquisa.

Geertz (2003, p.114) sinaliza que as argumentações de matrizes científica, religiosa, ideológica e do senso comum apresentam argumentos que se fundamentam em naturezas distintas:

A religião baseia seus argumentos na revelação, a ciência na metodologia, a ideologia na paixão; os argumentos do senso comum, porém, não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo.

Trata-se, então, de uma pesquisa de natureza etnográfica que faz um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio, localizada no bairro do Pau Miúdo, pertencente ao complexo habitacional da Liberdade, onde atuei como professor de Sociologia entre os anos de 1998 e 2003, período que testemunhei a implantação do Colegiado Escolar.

O modelo de pesquisa etnográfico surge como uma peça final de um quebra-cabeça em formação. Ao contrário de uma opção metodológica, caracterizou-se como uma contingência, dado o perfil do problema apresentado. A implantação do Colegiado Escolar; a participação da comunidade no processo eleitoral e de gestão escolar; a intervenção político-administrativa estatal na escola; a reorganização da gestão escolar pela via do discurso democrático são os elementos da nova cena política que se emolduram na escola sob minha ação e sob meu olhar.

Historicamente, os estudos etnográficos em educação, como sugere André (1995) estão vinculados à dinâmica existencial da escola, procurando analisar e compreender problemas que são levantados no cotidiano da prática educativa. Inverte-se a amplitude referencial macro-metodológica para bases explicativas demarcadas em conjunturas pontuais. Ao final

da década de 70, do século XX, a análise escolar generalista que categoriza a escola em uma grandeza ampla e apresenta elementos para balizar o projeto educacional de unidades escolares diversas, passa a conviver, e até mesmo a concorrer com os estudos específicos que se desenvolvem em escolas com nomes e endereços bem definidos.

Essa perspectiva é ratificada por Mafra (2003, p.128) ao sinalizar:

Os estudos voltados para a compreensão da cultura da escola buscam dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar.

Uma nova lógica apresenta-se no cenário da compreensão do fenômeno educacional. Estuda-se uma escola para análise da educação e não o contrário. Entretanto, como um modelo não substitui ou supera o outro, melhor afirmar que: estudam-se a escola e a educação em busca de pistas para o entendimento da prática educativa.

O modelo de pesquisa etnográfico consiste em uma tendência já consagrada pelos estudos antropológicos no início do século XX. Entretanto, esta concepção analítica permeia o debate acadêmico desde o final do século XIX. A pesquisa em educação reflete a linha etnográfica mais recentemente, a partir da década de 60 do século anterior.

De acordo com Geertz (1973), os trabalhos etnográficos correspondem a um movimento pela interpretação das culturas. Tal categoria analítica é tão essencial no modelo etnográfico que o autor a marca como título de seu livro que se tornou peça chave para o desenvolvimento de pesquisas nesta linha de estudo. A interpretação como sugere Geertz coloca a etnografia no plano dos estudos compreensivos. O recorte que se faz da realidade para campo de pesquisa refere-se a um território micro-social que demanda investimento significativo para sua caracterização. A referência micro campal, entretanto, não pressupõe o isolamento da comunidade em estudo. Não se pretende perceber o universo de pesquisa pelo próprio território ocupado, seria uma simplificação ingênua da complexidade social, sobretudo porque inexistente na contemporaneidade reduto social que viva isolado de influência interativa. Então, embora a etnografia dirija foco para uma questão particular, que no âmbito dessa pesquisa é o Colegiado Escolar de uma instituição da Rede Pública,

busca-se, também, entender a trama social exterior ao problema que estabelece comunicação em uma lógica de influência reciprocamente referida. A ação política dos atores que fazem o Colegiado é construída não apenas neste *locus*, mas no intercâmbio que a escola faz com a sociedade, destacando o papel das políticas públicas estatais dirigidas à educação. A focalização destaca um território, estabelecendo um caso para análise, mas não perde o horizonte das fronteiras que estão em comunicação.

Ao definir um ângulo social, a etnografia, então, se empenha na tentativa de buscar na cultura a revelação da realidade em foco. O conhecimento que se busca construir reside no jogo da trama social que o pesquisador persegue buscando os significados que têm as ações, falas, gestos, crenças, valores para os atores que fazem a cena do espetáculo sob luzes. A validade analítica da etnografia encontra-se no universo campal da pesquisa. Destaca-se a sensibilidade de percepção do pesquisador e sua habilidade para aprender significados simbólicos que os atores apresentam a partir de uma linguagem própria. É reconhecida a impossibilidade de explicitar todas as categorias significativas de um centro cultural. Nenhum ator revela-se inteiro, nenhum pesquisador consegue ver tudo. Esta tensão é produtiva na medida em que apresenta o desafio do trabalho etnográfico, pela busca de uma compreensão que não tem fim e nunca será total.

André (1995, p. 20) sintetiza a postura do pesquisador em seu trabalho de busca:

O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

A pesquisa em educação, segundo o autor, reflete esta tendência nos anos 60 em razão de questões históricas que se reforçam. Este período é marcado pela organização de vários segmentos dos movimentos sociais que se fortalecem em lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos e equidade de acesso social às esferas de poder político. Emergem-se novos atores sociais demandando uma nova lógica de compreensão que revele o perfil do horizonte que se inaugura.

Nesse período, na França, renova-se o movimento estudantil. Estouram rebeliões em defesa de conquistas políticas que o Estado do Bem-estar Social não mais supria. Os

pesquisadores na área de educação passam a procurar pistas no próprio ambiente escolar, dentro da escola, na sala de aula para compreender esta nova moldura educacional. Trata-se da trajetória inicial para o uso da abordagem etnográfica como forma de investigação do cotidiano escolar.

Paralelamente, a sociologia passa a reconhecer e legitimar com mais ênfase as abordagens metodológicas denominadas qualitativas que atuam na realidade, considerando a ação de todos os participantes do contexto social. Visualiza-se o papel do indivíduo nas instituições políticas, reconhecendo identidades que outrora foram negadas ou camufladas por representarem dimensões de poder não reconhecidas hegemonicamente. Os sujeitos plurais surgem como seres ativos da composição multi estampada do tecido social. Escutar suas vozes, considerar suas ações e sentir suas emoções são tarefas que se incorporam ao trabalho de pesquisa como instrumento para reconhecer a complexidade do real.

Para escutar, sentir e considerar os sujeitos que fazem o Colegiado Escolar é necessário reconhecê-los no próprio universo da interação social. A pesquisa etnográfica, então, é essencialmente empírica na medida em que foca precisamente um ângulo de abordagem. Não se trata de ir ao campo simplesmente, mas, sobretudo, de visitar e revisitar o meio social considerado. É um mecanismo para que o território de pesquisa seja observado, colocando o pesquisador na condição de participante da cena que interage com os sujeitos em uma postura no mínimo bilateral, que ao mesmo tempo influencia e é influenciada pelo meio.

Neste caso, o pesquisador é o principal agente de coleta de dados. Dados que são captados e interpretados por sua sensibilidade compreensiva. Não existe fórmula discriminada para tal empreitada. Para o trabalho de busca etnográfica, não se pode determinar precisamente a escuta, o olhar e a emoção do ser humano. A etnografia horizontaliza as relações entre o pesquisador e os sujeitos observados no campo, quando se orienta pela busca das vozes, das visões e dos sentimentos dos sujeitos pela escuta, olhar e emoção do pesquisador. Existe, assim, uma identidade entre quem busca e quem é buscado, relacionada à descoberta dos sentidos que transitam ligando os sujeitos. O destaque é para o indivíduo que surge humanizado, reconhecido por traços identitários que marcam sua posição no panorama sócio-cultural. Encontra-se neste ponto o segredo da senha para o entendimento

do problema em questão. A etnografia crê que todo informante é como toda menina baiana que *tem um jeito que Deus deu, que Deus dá.*²

Entre os sentidos citados, a audição ganha relevância nesse trabalho. O diálogo considerando a voz de todos os representantes do Colegiado Escolar; aluno, professora, mãe, funcionária e diretora foi um recurso de destaque. A entrevista gravada e transcrita posteriormente para análise, bem como bate-papos informais com registro em caderno de campo fizeram parte do ritual da pesquisa.

A entrevista corresponde a um diálogo aberto, sem demarcações rígidas, para não monitorar a fala do informante. Esse fato poderia encobrir o surgimento de algumas informações, sobretudo, as que não se tinha expectativa ou não se projetava. A conversa seguiu um roteiro com três blocos distintos, relacionados aos interesses da pesquisa. O primeiro tópico procura identificar o informante, levantando dados de sua história de vida que se relacionam com sua chegada na escola como representante do Colegiado. O segundo momento busca verificar a visão política do informante, procurando perceber sua posição quanto à representação que faz do Colegiado, no que diz respeito aos limites e possibilidades da construção da gestão democrática. A terceira fase solicita uma avaliação da postura política concreta do Colegiado do Colégio Estadual Marquês Maricá, visando identificar os avanços que foram promovidos na gestão da escola, bem como elencar as fragilidades que dificultam ou esvaziam a participação da comunidade escolar.

Os blocos aqui construídos foram demarcados por fronteiras interrogativas, apenas para inspirar um fio condutor para a entrevista, de maneira que a conversa não se perdesse por falta de objetivo, entretanto, reconhece-se que a fala do informante não pode ser recortada ou colocada em quadrantes de um questionário. A sensibilidade da escuta é o elemento central norteador da pesquisa, conduz a entrevista na relação viva com o sujeito que fala, podendo abrir possibilidades de desvendar marcas da realidade inéditas ou desconhecidas até o momento da comunicação. Aliás, reside nesta alternativa de descoberta a riqueza da conversa como recurso metodológico. Pensar um questionário com perguntas e respostas

² Referência da música de Gilberto Gil, *Toda menina baiana*, gravada em 1979. Dedicada a sua filha mais velha aborda o mito fundador da Bahia, considerando as virtudes e os defeitos do povo.

expectadas reduz a cena e o falante a meros fornecedores de dados, ao tempo em que o pesquisador torna-se um entrevistador.

Bogdan e Biklem (1994, p. 89) reforçam esta orientação, ao considerarem o trabalho qualitativo marca da pesquisa etnográfica:

(...) o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos.

Um limite da entrevista, enquanto recurso metodológico, fundamental para a abordagem etnográfica é o possível clima de artificialidade que pode ser gerado no momento do diálogo. Para minimizar este efeito, garante a segurança do informante, deixando-o à vontade com as questões, explicitando que a conversa não é um questionário com pretensão de tomar a lição do Colegiado Escolar. Não se tem resposta certa ou errada, almeja-se, apenas, a posição do interlocutor alicerçada em sua leitura de mundo, em sua própria linguagem, em seu universo simbólico.

Entretanto, por mais que se faça esforço para favorecer um ambiente tranqüilo, natural ao diálogo, estamos diante de uma conversa atípica. A entrevista passa por um ritual, pressupõe agenda, gravador, apresentação dos objetivos do trabalho, quase uma solenidade. Então, é possível que gere algum desconforto nas pessoas, provocando timidez, insegurança ou outro sentimento que não consegui projetar. Em três ou quatro situações verifiquei que existia um desejo, no informante, de fazer uma boa entrevista no intuito de contribuir com a pesquisa. Algumas falas finais, muitas vezes, já com o gravador desligado denunciavam esta preocupação. No momento de despedida e dos agradecimentos, ouvi expressões como: *“Não sei se te ajudei”*, *“E aí a entrevista foi boa?”*, *“Espero que tenha ajudado, mas não sei muita coisa sobre o Colegiado”*, *“Desculpe se não respondi certo”*, *“Você devia ter dado o questionário antes, assim eu estudava e respondia melhor”*. Reconheço que este sentimento está relacionado ao fato de eu ser professor da escola, retornando à casa, como brincam os colegas, para fazer um trabalho de pesquisa que passa por uma avaliação do Colegiado da escola, ao qual todos os membros da comunidade têm

sérias críticas à estrutura de funcionamento. É como se minha presença marcasse um controle da informação. Excetuando o representante dos alunos e a mãe, representante dos pais, todos os membros do Colegiado, informantes chaves da pesquisa, conviveram comigo como professor da escola, por um período de até cinco anos. Inúmeras vezes esta condição era explicitada nas conversas. Nas entrevistas ou encontros informais eram feitas ressalvas indicativas: *“Você mesmo já viu”*, *“Você sabe mais disso que eu”*, *“Eu nem posso mentir, você sabe de toda verdade”*, *“Você nasceu para ser professor mesmo, pergunta sabendo da resposta”*.

Contornar esta situação, para que os informantes não se sentissem em condição de vulnerabilidade e a entrevista pudesse assumir o perfil de um mero instrumento formal de checagem de resultados, demandava um empenho redobrado na explicação dos objetivos da pesquisa. Adicionalmente, em todas as entrevistas, foi estabelecido um compromisso pela segurança dos dados informados, garantindo que a análise jamais faria uma identificação nominal do autor. Também, tive o cuidado de não circular ou confrontar informações não congruentes em entrevistas diferentes. Ocorreu, por exemplo, que na primeira entrevista realizada, com a representante dos funcionários, foi dito que as reuniões do Colegiado ocorriam na sala da Direção. Na entrevista seguinte, com a representante dos alunos, esta informação não correspondia, ela dizia que as reuniões ocorriam na biblioteca. Optei por verificar esta informação repetindo esta pergunta a todos os membros do Colegiado. Constatei que de fato as reuniões são realizadas na sala da Direção, situação que terá um significado para o funcionamento democrático do Colegiado, analisada posteriormente em outro tópico. Depois, verifiquei que a aluna tinha se confundido, porque havia ocorrido uma festa junina na escola promovida em conjunto com o Colegiado e o Grêmio, que demandou reuniões para organização do evento, estas sim, ocorreram na biblioteca da escola.

Aproveito o anonimato dos informantes para fazer uma homenagem a pessoas que como eles, têm feito história nos representando. Tomo seus nomes emprestados. Chamarei a Diretora da escola de Rosália, cidadã que também foi diretora da Escola São Jorge por quase dez anos. Acreditava que alfabetizar jovens fora da idade escolar é um mecanismo de inclusão social, de combate à violência urbana. Andava pelas ruas dos bairros do Garcia, Federação e Engenho Velho da Federação a procura de meninos e meninas para

levar à escola. A professora parece com Hilda, Mãe de Santo do Ilê Axé Jitolu, que ao conviver com a situação de exclusão das crianças da comunidade do Curuzu, idealizou uma escola que construiu no próprio Terreiro. Um espaço plural, onde centenas de crianças já foram alfabetizadas, gente de santo, católica, protestante... Um encontro com a diversidade, uma lição de tolerância. A funcionária fala como Creuza que tem a voz mansa, às vezes parece até uma pessoa ingênua. A humildade de Creuza é sabedoria que poucos sabem utilizar para marcar forte presença. Fundadora do SINDOMÉSTICO, Sindicato das Trabalhadoras Domésticas do Estado da Bahia, representa uma categoria que relaciona várias lutas: trabalho, gênero e raça. A mãe se parece com Lídice, esta mulher de fibra que nos ensina a acreditar e lutar sempre, por mais que a situação pareça adversa. Assim, resistiu à Ditadura Militar na organização do movimento estudantil, marcou presença na esquerda comunista e com o sangue rosa tornou-se a primeira prefeita da Cidade de Salvador. A aluna tem o mesmo jeito de Olívia que rima com Emília. Esperta e atrevida é uma maravilha Olívia. Discurso forte e ação presente marcam a trajetória de Olívia. É a negona da cidade, circula em todas as frentes. Encontro Olívia no mercado, na rua, na passeata, na assembléia, no restaurante, na palestra, no candomblé, na universidade... O aluno é determinado como Gilmário que adotou este comportamento político porque sabe que a terra no Brasil só se conquista com resistência e ocupação. Líder do movimento Sem Terra, Gilmário está assentado no município de Santo Amaro na comunidade de Bela Vista, antiga propriedade, abandonada, de Ângelo Calmon de Sá. Acredita que uma vez sem terra, sempre sem terra, e assim segue arrumando a mala para fortalecer mais um acampamento de companheiros que vivem o que ele viveu. A filha chora, a mulher se resigna e ele parte. Conceitua identidade a altura dos clássicos. *Identidade é estar junto para o que der e vier. Identidade tem três sis, sangue, suor e sentimento.*

Embora tenha tido a intenção, as entrevistas não ocorreram no Jardim do Éden, onde todos se apresentam como são. Não se trata de fazer uma redução do valor da fala, mas o reconhecimento que ocorre na pesquisa, um ambiente interativo de representação de como as pessoas são, pensam que são ou como acham que deveriam ser. Se fosse um caso de amor ou paixão seria a química que faz o sentimento acontecer, mas como é um trabalho de pesquisa, encontra-se neste ponto o centro da análise.

Desta forma, a entrevista apresenta-se como um viés analítico e não o viés analítico da etnografia. Isto significa afirmar que o panorama de análise etnográfico considera outros elementos que não estão na ordem direta do discurso. Vale a sensibilidade do pesquisador para captar e apreender os significados dos gestos, risos, expressões engolidas, bicos, caretas, muxoxos, ironias...

Apenas para registrar um exemplo, Creuza, quando questionada sobre a estrutura de funcionamento do Colegiado Escolar, em relação aos princípios da gestão democrática, considerou que *o Colegiado na realidade, o Colegiado é democrático*. Entretanto, seu tom de voz mais baixo, um “hum” ao final da fala e um riso irônico denunciavam o contrário de sua posição literal. Caso estivesse preso à transcrição literal da entrevista, esta posição seria absolutamente contraditória, haja vista que Creuza já tinha afirmado em outra questão que *o Colegiado daqui não funciona. Não funciona mesmo*. A interpretação, então, no modelo de pesquisa etnográfico depende de uma postura de observação ampla que siga para além das primeiras impressões, desconfiando da evidência como reflexo exclusivo da realidade.

É nesse sentido que Macedo (2000, p.151) considera:

Faz-se necessário frisar, ainda, que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico. Apesar da especificidade da função do pesquisador que observa, ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos. (...) É com base nas evidências apreendidas que começa o processo de *definição da situação* e o planejamento das linhas de ação. À medida que a interação progride, ocorrerão, sem dúvida, acréscimos e modificações no estado inicial das informações.

Não existe cronologia prevista ou determinada para que o processo de amadurecimento relacional entre o observador e o informante ocorra. É na dinâmica da pesquisa que se constrói uma relação de intimidade e confiança. Precipitar este momento fragiliza o vínculo do pesquisador com seus informantes, além de se configurar em uma postura autoritária que desconsidera a natureza subjetiva de cada sujeito em relação ao seu tempo de reconhecimento do outro. O termômetro para verificar se o meu grau de envolvimento com os sujeitos da pesquisa estava na temperatura ideal, encontrava calor quando surgiam informações espontâneas, sem que eu tivesse feito investimento de busca.

Senti esta temperatura ideal, a primeira vez, quando Creuza, uma semana depois de haver respondido à entrevista mais sistemática com o uso do gravador, procurou-me, ao saber da minha presença na escola, para me dizer que o Colegiado Escolar na primeira reunião do ano letivo de 2004 colocou em pauta a reprovação de uma aluna que teria sido ratificada pelo Conselho de Classe. Afirmava ter sido reaberto o caso e o Colegiado decidiu pela aprovação da aluna, considerando que ela esteve doente durante todo ano letivo de 2003 e o Conselho de Classe havia tomado uma posição rígida e fria. A informação de Creuza estava alinhada à sua indignação, pois considerava que o Colegiado estava adentrando em um campo de competência que não lhe cabia, desrespeitando o Conselho de Classe, fórum pedagógico maior da escola. A cumplicidade que Creuza estava estabelecendo comigo representava o momento interativo maior da pesquisa, além de me possibilitar conseguir outras informações que teriam ficado camufladas.

Gradativamente esta cena foi se repetindo com todos os representantes do Colegiado Escolar. Exceção para Lídice que não tinha um convívio regular na escola, apenas participava da reunião do Colegiado quando convocada pela Direção, situação que se agravou com sua mudança de endereço para um bairro distante da comunidade. Sem dúvida, então, que a presença, o convívio no trabalho etnográfico é essencial para o reconhecimento do cotidiano observado. Minha estadia na escola como professor, durante cinco anos, foi um elemento facilitador deste processo. Mas, ainda assim, a prática da pesquisa ocorreu na busca de um plano relacional intimista. Isto requeria estar no campo, conviver com os sujeitos, fazer parte da rotina. Muitas vezes falar bobagens, sair do centro. Depois de uma dieta que emagreci quase trinta e cinco kilos, me flagrei inúmeras vezes dando receitas *light*, indicando médico especialista ou recomendando atividade física.

A este respeito Macêdo (2000, p.153) destaca:

(...) quanto mais o observador envolve-se com os membros do grupo, mais estará capacitado para compreender os significados e ações que brotam da cotidianidade vivida por estes. É interessante que o pesquisador adentre cada vez mais no mundo dos bastidores, nos labirintos, das relações para a partir desta experiência compreender em profundidade.

O modelo etnográfico em educação pode ser comparado a um espetáculo musical acústico. Ao ver e depois ouvir o show de Gilberto Gil *anplugged* tive a sensação de fazer parte do cenário. Discriminava o som de cada instrumento, o violão, a percussão, a bateria e a guitarra tinham vida, personalidade sonora. As luzes iluminavam o teatro, marcando a presença de cada cor, o verde, o amarelo, o azul, o vermelho, diversidade bela que contempla a alteza de cada tonalidade. O cantor e os músicos eram como o boi e o carrapateiro em uma relação de simbiose, em reciprocidade no palco. Chicó diria que o trabalho etnográfico é *assim e pronto*, João Grilo perguntaria *assim como?*

Um estudo que privilegia as experiências, as formas de interação modeladoras de um perfil escolar ímpar que registra a unidade educacional como um campo identitário único. Sarmiento (2003) sugere que é a procura de uma compreensão holística do modo de funcionamento de uma ou várias instituições, sabendo que cada instituição refere-se a uma conjuntura, a um caso que embora esteja contextualizado em um cenário macro social, tem vida própria. Edifica-se um ângulo de visão para enxergar a escola inteira, os atores sociais: alunos, professores, direção, pais, mães, funcionários; cada canto do espaço físico: salas de aula, biblioteca, sala dos professores, cozinha, cantina, pátio, quadras esportivas; os fóruns de gestão: Colegiado Escolar, Direção, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Supervisão e Coordenação Escolar.

Em saúde podemos comparar o trabalho desenvolvido a um exame de ressonância magnética que destaca com profundidade um órgão para vê-lo inteiro, sem, no entanto desconsiderar sua relação com o corpo. A imagem que busco revelar é do Colegiado escolar do Colégio Estadual Marquês de Maricá, unidade de Ensino Médio da rede pública estadual da Bahia situada no bairro do Pau Miúdo, Cidade de Salvador. O foco do estudo procura compreender a dinâmica do Colegiado, sua composição, seu funcionamento, sua representatividade, enfim, o impacto que esta organização gera na gestão da escola.

O trabalho, ao destacar uma unidade educacional, enfocando com mais precisão um território interno da instituição, define um caso para estudo. O caso apresenta-se nítido, o Colegiado Escolar do Colégio Estadual Marquês de Maricá.

Ocorre, neste âmbito, uma relação entre os referenciais metodológicos da etnografia com o estudo de caso. Considero que faço um estudo de caso etnográfico, entretanto, reconheço que esta combinação não é automática. André (1995, p. 31) estabelece os critérios para este casamento:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, entretanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Da etnografia utilizo as indicações metodológicas que orientam o estudo da prática escolar cotidiana. Do estudo de caso, embora pareça tautológico, tomo os critérios para definir o próprio caso. Na primeira dimensão, o fundamento essencial é a busca de um contato direto entre o pesquisador e o seu contexto em estudo, no intuito de reconstituir os significados das relações que constroem a dinâmica escolar diária. Na segunda, o desafio é que o estudo consiga refletir a unidade escolar em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

Para apresentar sinteticamente a noção de estudo de caso, Sarmiento (2003, p. 137) articula o pensamento de dois autores, Merriam e Yin:

O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social” (MERRIAM, 1988, p. 9); ou então como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN, 1994, p.13).

O sentido dessas considerações aplica-se ao caso em estudo. Primeiro, porque o Colegiado é uma instituição composta por um grupo social representante da comunidade escolar. É sobre este universo que paira a pesquisa, sobre ele as observações, as entrevistas, as análises. Segundo, a fronteira estabelecida, embora funcional para construção do problema da pesquisa, é absolutamente precária. Todos os membros do Colegiado assumem outros

papéis na escola, a condição de representante, inclusive, não é o vínculo mais forte que os identificam na instituição. Eles se reconhecem e são muito mais reconhecidos como aluno, aluna, mãe, diretora, professora e funcionário. Sequer se dizem ou se vêem aluno representante, mãe representante e sucessivamente. E a escola, também, enquanto unidade estatal, pertence a uma estrutura organizacional de poder. Então, mesmo sendo um trabalho focal, o estudo de caso não desconsidera o contexto em que a questão alvo está inserida. Isto quer dizer que existe possibilidade de comunicação entre o estudo de caso etnográfico e os dados de outras naturezas metodológicas.

Neste sentido, percebi a necessidade de caracterizar o perfil social da comunidade onde a escola está inserida, analisando seu rebatimento nos mecanismos de participação do Colegiado. Para tanto, busquei dados de outro referencial metodológico, coletados nas bases do paradigma quantitativo.

Em um outro capítulo apresento, um quadro sócio-econômico, destacando variáveis como sexo, idade, renda, escolaridade, raça baseadas nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para apresentar a comunidade em torno da escola. Não se trata, porém, de uma decodificação exclusiva dos números do IBGE, seria um panorama muito frio para a natureza desta pesquisa. Circulei no bairro, andei nas ruas, merendei nas lanchonetes, assisti jogos de dominó, esperei ônibus nos pontos em uma tentativa de compreender os dados na expressão da realidade. Busquei contato com moradores mais antigos do Pau Miúdo que pudessem falar da memória do bairro, conversei com funcionários da escola que moram na comunidade.

Aliás, a definição da comunidade escolar foi a categoria conceitual metodológica mais arbitrária da pesquisa. A escola, campo do estudo, abriga alunos de diversos locais da cidade, que chegam a distar mais de doze quilômetros em raio. Observando o mapa de Salvador na tela do computador, fiz um recorte das ruas à margem da escola, considerando a incidência dos endereços listados nas fichas de matrícula.

Agora que desenhei o quadro metodológico do trabalho que realizo, sinto-me como um aluno de uma academia de ginástica fazendo aulas de musculação. Tenho um peso para carregar, mas um peso desafiador que me mobiliza por uma saúde equilibrada. O peso/desafio é desenvolver um estudo que reflita a imagem do Colegiado Escolar e possa contribuir para a saúde da escola pública por uma gestão efetivamente democrática.

CAPÍTULO II

DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: ELOS DE UMA MESMA CORRENTE

Tropeçavas nos astros desastrada
 Quase não tínhamos livros em casa
 E a cidade não tinha livraria
 Mas os livros que em nossa vida entraram
 São como a radiação de um corpo negro
 Apontando pra expansão do Universo
 Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
 (E, sem dúvida, sobretudo o verso)
 É o que pode lançar mundos no mundo
 (Caetano Veloso)

2.1. Revisitando a noção de modernidade

A noção de modernidade, embora apresente uma referência cronológica, base para uma análise histórica, rompeu na contemporaneidade com a perspectiva de linearidade absoluta que estabelece fronteiras datadas nos marcos iniciais e finais das divisões da historiografia oficial. Não se limita, neste caso com a formação das monarquias nacionais na Europa ocidental e a consolidação do modo de produção capitalista. Assim, o sentido de modernidade considerou as rupturas que este movimento provocou na realidade social, cultural e política em diversas épocas e territórios. Ao contrário de ser una, a modernidade está inserida em uma teia complexa de implicações, que ora reflete orientações e ora é refletida pela dinâmica do momento histórico.

(...). Tanto em extensividade com em intensidade, as transformações científico-tecnológicas, e econômico-sociais, ético-políticas, culturais e educacionais na contemporaneidade são mais profundas do que a maior parte das mudanças características de todos os períodos históricos até então vividos. No plano da extensividade, serviram para estabelecer formas de interligação social à escala do globo; em termos de intensividade, vieram alterar algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência cotidiana. (FERREIRA: 2003, p.9-10)

Nesse contexto, a modernidade é entendida como um novo paradigma, ou seja, um novo modelo de explicação da realidade social. A idéia de novo sugere o rompimento com uma estrutura e a apresentação de uma outra. De fato, a modernidade configura um ambiente de

efervescência política. Muda-se o olhar sobre o mundo, a revelação religiosa passa a concorrer com as explicações científicas. O ser humano trava com o mundo que o cerca uma relação dotada de significado e sentido, a modernidade é um momento fecundo na reorganização desses elementos.

Não se trata da simples substituição de um modelo explicativo por outro. A capacidade de pensar o mundo faz com que novos conhecimentos sejam construídos. O conhecimento produzido pelo homem em qualquer época produz uma historicidade, neste caso, em particular, gera um ambiente tenso intelectualmente com duas direções centrais, uma que edifica tal contexto e o legitima e outra que se opõe e o questiona. A nova perspectiva não apaga as cinzas do passado, mas supera a ordem anterior, apresentando-se ideologicamente mais forte, conjugando poder, materialidade e conhecimento.

Nessa “era”, que por não me ocorrer outra palavra, chamo de contemporaneidade, passado, presente e futuro se inter cruzam permanentemente. Assim a visão de modernidade traz o novo, mas carrega o velho, anunciando o futuro, como sugere Bermann (1986) ao recorrer à emblemática frase do manifesto do partido comunista, *tudo que é sólido se desmancha no ar*, para abordar a aventura desse movimento.

Tal análise não reduz a feição da modernidade no mundo enquanto paradigma se constituiu hegemonicamente. E essa passagem paradigmática gerou grandes transformações. Novas tendências revolucionaram padrões clássicos de comportamento, enquanto importantes instituições se modificaram. Uma nova ordem planetária, ainda se organiza alterando valores, como sugere Giddens (1996) quando acredita que a modernidade não foi encerrada. A trama social está em construção, gerando expectativas múltiplas pelas ações de atores sociais, sejam eles indivíduos, grupos étnicos ou raciais, trabalhadores, nações ou blocos continentais e econômicos.

A modernidade é marcada por diversas descontinuidades que Giddens sintetiza como:

A idéia de que a história humana é marcada por certas *descontinuidades* e não tem uma forma homogênea de desenvolvimento é obviamente familiar e tem sido enfatizada em muitas versões do marxismo. Meu uso do termo não tem conexão particular com o materialismo histórico, contudo, e não está dirigido para a caracterização da história humana

como um todo. Existem indiscutivelmente descontinuidades em várias fases do desenvolvimento histórico — como, por exemplo, nos pontos de transição entre sociedades tribais e a emergência de estados agrários. Não estou preocupado com estas. O que quero sublinhar é aquela descontinuidade específica, ou conjunto de descontinuidades, associada ao período moderno.

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de *todos* os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira. Mas as mudanças ocorridas durante os últimos três ou quatro séculos um diminuto período de tempo histórico — foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las. (GIDDENS, 1991, p. 13-14).

A democracia, conceito basilar desse trabalho, como forma de organização política do estado moderno, é uma das diversas descontinuidades produzidas. A noção de democracia construída no ambiente das revoluções burguesas, em especial a Revolução Francesa de 1789, com os pilares no tripé de igualdade, liberdade e fraternidade, sempre pareceu frágil quando utilizada em uma abordagem empírica, ou seja, colada com a realidade social objetiva. No momento em que vivemos fragiliza-se mais ainda quando percebemos que a vida social passa por transformações estruturais que modificam, de forma significativa, a produção capitalista, as formas organizadas de representatividade dos grupos sociais e as identidades individuais e coletivas.

2.2. Democracia: um processo de construção permanente

Não é fácil, nem pretendo construir, de forma definitiva um modelo com características precisas para a organização do estado e seu conseqüente rebatimento em educação, espaço onde me coloco para compreender a ação do colegiado escolar como instrumento para fazer a democracia se efetivar na escola. A dificuldade reside no ponto em que a democracia, enquanto ideal político ou como conjunto de práticas orientadoras de um modelo gestor, se constrói de maneira permanente na dinâmica das relações de poder, conferidas na sociedade.

Como mecanismo gestor formal que pretende facilitar o intercâmbio livre e plural de idéias sobre administração pública e a satisfação de necessidade dos cidadãos, a democracia não pode se identificar com uma fórmula concreta. Mas, embora não possamos estabelecer o desenho pronto da melhor estrutura ou estratégia democrática, podemos sim, a partir do diálogo, da experiência e da reflexão, construir um modelo democrático que contemple e favoreça a participação como pressuposto fundamental.

Essa dificuldade, entretanto, não deve ser vista como algo negativo que obstaculiza a democracia. Ao contrário, trata-se de uma discussão a ser contemplada no exercício democrático. Tomar esta dificuldade como princípio é resgatar a noção de que a democracia se constrói em uma determinada instituição específica, que vive um cotidiano de poder em que relações se constroem dinamicamente. Não se nega com isso os princípios norteadores e teóricos para a construção democrática. Mas, destaca-se o lugar, como territorialidade, que engendra relações permanentes de poder.

A democracia como sistema formal tem se apresentado tão flexível que engloba múltiplas formas de organização econômica, social e cultural. A defesa em torno de uma perspectiva gestora democrática na modernidade tem se construído de forma consensual e servido de base para alicerçar modelos e instituições absolutamente dispares e muitas vezes autoritários. Nesse sentido, corremos o risco de perdermos as referências democráticas frente a um discurso relativista absoluto que dissolve internacionalmente a democracia enquanto princípio.

Presente no pensamento sociológico desde Augusto Comte, o consenso é o estado em que se encontra uma sociedade caracterizada por uma forte coesão entre seus membros, fazendo prevalecer interdependência entre eles e sua forma de adequação acima dos interesses e das expectativas individuais.

O consenso resultaria da eficácia dos mecanismos sociais em garantir a assimilação de valores, a socialização e o controle social. Muitas dessas análises deixaram de estudar, entretanto, os mecanismos artificiais de consenso, típico dos regimes autoritários, capazes de simular comportamentos adequados e uma unanimidade ideológica, resultantes unicamente do circunstancial monopólio do poder.

Nas sociedades e instituições efetivamente democráticas, as formas de consenso deveriam assumir o caráter de uma negociação participada coletivamente. Isto é, necessitariam assentar-se em mecanismos de ajuste pelos quais os diversos atores cedem parte de seus interesses em favor de situações intermediárias de interesse coletivo. O consenso não se verificaria por uma igualdade de valores e interesses, mas pela possibilidade de situações de conciliação. A oposição negociada entre posições divergentes está pressuposta nessa forma de consenso.

O consenso é confundido, muitas vezes, com os desejos, os interesses e os valores da maioria, entendida como maioria numérica ou o grupo dominante em uma sociedade. Entretanto, dado a pluralidade da sociedade contemporânea, entende-se o consenso como a possibilidade de convívio e respeito entre os diversos grupos constituintes da sociedade.

As limitações da efetivação de uma prática gestora social batizada nesse princípio toma o consenso como uma ação negociada, sobretudo se utilizarmos como dimensão a realidade macro-social. A proposta conceitual pode parecer até ingênua diante da estrutura de poder da sociedade. Mas, sua aplicação na escola pública, considerada como uma instituição especialmente localizada, reflete uma realidade própria. Não se concebe uma estrutura de poder sem brechas para uma atuação política comprometida com a democracia. A reorganização do colegiado escolar passa por uma redefinição do seu papel, tornando a gestão democrática um princípio e horizontalizando a prática gestora da escola.

É uma tarefa árdua, sobretudo porque a escola como sugere Giroux (1999) é um espaço típico onde as culturas se entrecruzam. O consenso negociado é uma alternativa para o convívio respeitoso da diversidade cultural presente na escola que precisa ser almejado como alternativa gestora democrática.

2.3. O caráter político da instituição escolar

A gestão escolar participativa, com base nos princípios de democracia, destaca a questão da natureza do poder como prioridade. Busca-se entender como as relações de poder se expressam, fortalecendo mecanismos que possibilitam a horizontalidade das decisões, pela via da ação coletiva responsável.

O termo administração – suas teorias e técnicas – foi substituído por gestão que sempre será ampliado para gestão democrática. Não basta simplesmente uma mudança semântica, mas, fundamentalmente, uma cultura que valorize os princípios democráticos. O termo gestão, isolado da prática democrática, constitui mera abstração. Nesse sentido, a busca de ações que privilegiem a discussão da ética na política, e da gestão da educação pública centrada na perspectiva democrática torna-se uma exigência.

A democracia é um processo de criação e recriação de um diálogo teórico e prático em um constante ir e vir, cujo aperfeiçoamento é sempre possível na medida em que não existe um modelo plenamente acabado. Assim, a democracia tem um ritmo em constante movimento, em permanente dinâmica de criação e recriação, inspirada pela participação de seus autores e atores no devenir de sua construção (Gadin, 1994).

Desta forma,

(...) as possibilidades de ajuste, de melhoramentos, de consertos, estarão sempre na ordem do dia, juntamente pelo seu caráter de inacabado, de estar sempre se fazendo vir a ser. Os resultados do processo democrático são incertos, indeterminados de antemão, e o *povo*, isto é, as forças políticas que competem pela realização de seus interesses e valores são que determinam esses resultados (Melo, 1993).

Entendendo o universo democrático como dinâmico, verifica-se que a concepção ou gestão que incorpora seus princípios constitui-se em um aprendizado experimental que se processa concretamente em uma instituição. Vale destacar que, quando se trata de uma escola, é preciso percebê-la inserida em um campo social que estabelece com ela uma comunicação dialética.

Nestes termos, entende-se que a prática política da democracia não pode ser concebida tão-somente como uma construção institucional e formal, haja vista que o conteúdo democrático pressupõe o pleno exercício da cidadania, sobretudo diante do seu caráter provisório que exige uma movimentação permanente em torno do refazer e da necessidade constante de avaliações criteriosas e transparentes.

A democracia que se pretende construir é plural, plantada em um movimento de organização dos múltiplos projetos políticos e coletivos, o que tenderá a permitir a

edificação de uma sociedade mais compreensiva com a diversidade cultural e menos preconceituosa. Isto porque pensar no moderno conceito de democracia supõe entendê-la,

(...) não como uma simples forma de governo ou direção, mas como um espaço social capaz de permitir a participação tanto no âmbito das decisões administrativas, como em todos os níveis do exercício do poder (Cardoso, 1985).

O sentido democrático, empregado para qualificar a condução de um processo de gestão, está intimamente ligado aos valores da sociedade, da cultura da escola, e à concepção de cidadania e do saber que se promove para o exercício de transformação da escola e da sociedade. Não se pode desvincular a gestão escolar do processo pedagógico educativo mais amplo, ou seja, a democratização do Estado e da Sociedade.

A cultura democrática é criada com prática democrática. Os princípios e as regras dessa prática, embora ligados à natureza universal dos valores democráticos, têm uma especificidade intrínseca ao projeto social de cada escola ou sistema escolar. A escola não é democrática só por sua prática administrativa; ela se torna democrática por toda sua ação pedagógica e educativa.

Nesse sentido, a educação pública é convocada a prestar sua parcela de contribuição ao desenvolvimento de um novo projeto social com os anseios e expectativas da maioria da população.

A construção de um processo de gestão centrado nos valores e princípios democráticos é tarefa política e educativa da escola, que representa uma das mais importantes e essenciais atividades públicas e constitui o *locus* de formação do cidadão como um ser histórico. Não existem fórmulas de gestão democrática; ela se constrói no processo político e cultural da escola. Assim,

(...) a escola pode ser vista como uma instituição *vocacionada* a autopromoção da sociedade humana. A conquista da escola se apresenta como uma etapa indispensável para a conquista da cidadania que, em sua plenitude, é a realidade da consciência histórica. O caráter político da escola aparece, neste primeiro enfoque, como intrínseco à sua existência, pela possibilidade ou não de frequentá-la (Silva, 1993).

Ampliando, a escola pode ser compreendida, também, sob

(...) o enfoque das forças sociais que buscam configurá-la de forma a atender demandas específicas que lhe interessam. A questão política se coloca a partir da diversidade de perspectivas e interesses de indivíduos e grupos que precisam interagir. Definição de prioridades administrativas, escolha de metodologia de ensino, seleção de conteúdos a serem vinculados... implicam em decisões que podemos chamar políticas, uma vez que determinam o tipo de influência que a escola vai exercer junto a seus membros e o conjunto da sociedade (Nunes, 1989).

Ela oferece uma contribuição indispensável e insubstituível, na medida em que pode favorecer aos seus atores a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sócio-políticas, elementos essenciais para construção da presença histórica do sujeito no exercício concreto da cidadania.

Não é sem razão que Ferreira (2003, p.113) ressalta:

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, afim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolvem-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter.

A partir das decisões administrativas e pedagógicas, das quais a escola não deve se furtar, a sua feição política, enquanto instituição particular, vai ser construída. O debate político em torno destas questões deve ser conflitante como forma de revelar a complexidade e pluralidade da instituição escolar.

É fato que a tomada de decisões gera níveis diferentes de participação, criticidade, solidariedade... Tais características, presentes em maior ou menor grau nos membros da comunidade escolar, definem a influência que a escola exerce sobre a sociedade. Neste

sentido, a escola não encerra seu papel em sua fronteira física. A gestão escolar deve ter clareza de que sua ação tem uma repercussão espacial ampla, haja vista que a unidade escolar mantém relações de implicações recíprocas com a sociedade. Por este motivo entende-se que o papel político fundamental da escola é viabilizar e incentivar, pela via da gestão, os canais de participação popular.

A participação do cidadão e o exercício de sua cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão escolar, estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional. Assim, o pressuposto democrático da escola está preso à sua função social.

É preciso ter clareza de que os avanços que se efetivarem no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão em função de toda a sociedade civil. O que se pretende afirmar é que a democratização jamais terá consistência se for apenas delegada pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social.

2.4. Participação: um jogo pelo poder

A gestão escolar participativa é compreendida como um modelo de organização escolar cotidiano que pressupõe a atuação regular e contínua dos atores envolvidos na encenação da escola. Horizontaliza, assim, as relações entre professores, funcionários, mães, pais, direção e alunos nos diversos processos decisórios que a escola demanda. Nessa perspectiva, tanto os atores escolares, quanto as decisões são tomadas em um mesmo plano de relevância. Isto significa afirmar que não tem fórum de decisão que seja mais nobre que outro. Da mesma forma que, também, não existe sujeito que detenha poderes especiais em relação a outros.

Não se pode, entretanto, perder de vista que a escola envolve resoluções de ordem técnica que estão relacionadas a diversos profissionais, sobretudo professores e coordenadores pedagógicos. Um entendimento deturpado dessa prerrogativa pode acarretar em participações equivocadas ou mesmo irresponsáveis da comunidade escolar. Por exemplo, cabe aos professores, em debate com a coordenação pedagógica, a avaliação para

aprovação ou reprovação dos alunos. Isto não quer dizer que o modelo de avaliação não possa ser analisado e discutido com a comunidade escolar. O risco é promover uma falsa equidade entre os membros da comunidade escolar, chamando-os para participação no Conselho de classe final que tem como pauta central a avaliação individualizada de todos os alunos.

A esse respeito, Hilda considera:

O Colegiado deve ter seu papel específico. Não lembro qual foi a disciplina. Acho que foi matemática. A aluna foi reprovada. Teve o Conselho de classe manteve a reprovação. A menina e mãe fizeram um “arerê”. No ano seguinte, o caso foi reaberto pelo Colegiado e a aluna foi aprovada. Não sei se isso é certo. Não acho isso certo. O papel do Colegiado é outro.

Teixeira (2002, p. 36) ao analisar a participação no processo de tomada de decisão avalia:

Discriminando as várias etapas do processo – tematização dos problemas, construção de parâmetros para nortear as ações e criações de alternativas, escolha da melhor solução, implementação e acompanhamento – verifica-se ser impossível que os cidadãos participem de todas elas, a menos que se pense no “cidadão total” (...)

Na inexistência real do cidadão total, é preciso respeitar as atribuições técnicas e políticas compatíveis com a formação do sujeito. A idéia de equidade incosequente entrava e limita a democracia. Corre-se o risco de garantir níveis de participação frágeis, distantes dos mecanismos de responsabilidade social.

Há de se ter cuidado para não cair no outro extremo: negar amplamente a participação aos sujeitos, argumentando incapacidade de formação técnica ou formação indevida. Neste âmbito, estamos no caminho para uma postura elitista que em última instância compromete a democracia interna na escola. Cria-se uma casta dos bem-aventurados que dominam os mecanismos de participação conhecendo melhor os rumos que a escola deve tomar. Esta postura afasta e inibe a participação coletiva dos membros da comunidade escolar.

A questão fundamental que se apresenta para a teoria política diz respeito a *quem e como* – quem toma as decisões no Estado, como isso acontece – ao sujeito e ao processo decisório. Quanto ao sujeito, trata-se de definir quem são os atores – elites tecnicamente preparadas e selecionadas via

processo eleitoral, ou cidadãos, de forma direta ou através de mecanismos que permitam sua expressão e deliberação. Quanto ao processo, verifica-se se a seleção implica apenas a escolha dos decisores, delegando-se a estes, total liberdade de ação, ou se é mais objetiva envolvendo critérios e elementos de decisão, com os respectivos controles e possibilidades de revisá-los por parte dos cidadãos. (TEIXEIRA, 2002, p.33)

Encontra-se aqui o nó da questão. A gestão participativa na escola deve rejeitar os mecanismos elitistas de participação que têm contribuído para adoção de uma prática autoritária, controlada pelos setores que dominam o conhecimento cientificamente sistematizado. Ao mesmo tempo, deve contemplar e responsabilizar os membros da comunidade em função de suas especificidades de formação e papel na estrutura da divisão dos trabalhos. Do contrário, corre-se o risco da organização escolar perder sua função social precípua, a formação integral do sujeito, em suas dimensões: intelectual, emocional e política.

Em função disso, a noção de participação que se busca construir está relacionada à idéia de cidadania, como salienta Teixeira (2002, p. 32-33):

(...) é o processo social em construção hoje, com demandas específicas de grupos sociais, expressas e debatidas nos espaços públicos e não reivindicadas nos gabinetes do poder, articulando-se com reivindicações coletivas e gerais, combinando o uso de mecanismos institucionais com sociais, inventados no cotidiano das lutas, e superando a já clássica dicotomia entre representação e participação. (...).

O estabelecimento de uma relação entre participação e cidadania confere o engendramento de uma territorialidade conflituosa. O próprio Teixeira (2002, p. 36-37) sinaliza que a participação cidadã contempla dois elementos contraditórios estruturantes da dinâmica política contemporânea.

(...) o primeiro refere-se à lógica própria do mercado capitalista - a da acumulação - que dificilmente permitiria aos trabalhadores contrariá-la; o segundo aspecto é o de que, com a exacerbação da competição das empresas para manterem suas taxas de lucro, várias estratégias empresariais são utilizadas para buscar a colaboração dos trabalhadores ("gestão participativa", "gestão de qualidade"). Dessa forma, o sentido de tal participação é contraditório: se pode oferecer elementos para que os trabalhadores percebam os mecanismos da lógica da exploração e, assim, motivá-los para uma ação transformadora, pode também levá-los a um envolvimento na lógica empresarial, levando-os inclusive a se sentirem valorizados, o que inibiria qualquer ação emancipatória, não só na

empresa como na sociedade. Vale dizer, se a experiência de participação no local de trabalho pode ter efeitos educativos, não se pode extrapolá-la mecanicamente para a área política.

Esta noção alinha-se com o que Gentili (1998) tem chamado atenção, o discurso da participação de todos tornou-se instrumento fundamental para legitimar os modelos de gestão democrática em todos os matizes políticos, ainda que nem todos os modelos sejam efetivamente democráticos. A contemporaneidade estabeleceu uma falsificação do consenso, ou melhor, um simulacro do consenso em torno dos ideais de participação. A participação do conjunto da sociedade está supostamente garantida no universo das relações de poder. Na prática, o que se observa é que a eloquência do discurso é muito mais forte que as ações participativas.

O discurso da participação atrelado à democracia tornou-se unânime nas formulações da política neoliberal. Na esfera educativa é um ingrediente de integração e coesão social. A participação passa a ser tratada como um mecanismo de controle social hegemônico relacionado aos interesses dos novos grupos de dominação que se apresentam na cena política atual.

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam a criação de mecanismo de mercado na esfera escolar, bem como a promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. (...)

A rigor, os “atores sociais” são chamados para “consensuar”, ainda que nem a todos caiba o papel de protagonista, na dramatização do pacto.(...)

Participa-se desde que as regras sejam aceitas passivamente; caso contrário, se “desestabiliza” a democracia. Naturalmente, em tais condições, a participação não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros (ou outras) e que nunca entram na pauta de discussão. (GENTILI, 2002, p 66-67).

O pacto tenciona promover o consenso. O consenso, por sua vez, atua forjando um funcionamento integrado da escola, liquidando, portanto, a ação resistente dos trabalhadores de educação pela desmobilização das agremiações trabalhistas. Nesta ótica, o conflito é visto como algo negativo que emperra o funcionamento da escola, ou seja, configura-se como um elemento que desestabiliza a democracia.

A sociedade civil tem condições de garantir o sentido efetivo da noção de participação cidadã. Para tanto, é necessário reconhecer as demandas sociais para o enfrentamento político organizado, ou seja, compreender a escola como uma instituição de conhecimento que deve se organizar de forma democrática, promovendo vínculos para um processo de inclusão social mais amplo.

2.5. A gestão escolar em foco

A gestão escolar constitui toda trama de poder que se modela na escola para definir sua dinâmica de funcionamento. O termo gestão corresponde a uma hiper grandeza que absorve os universos pedagógico e administrativo relacionando-os. Entendida assim, a gestão refere-se ao conjunto de ações que demandam decisões políticas para viabilizar o cotidiano da escola. Objetivamente, efetiva-se pela tomada de decisões que definem diretrizes, ações e procedimentos que assegurem o uso inteligente e sustentável dos recursos humanos, intelectuais, materiais e financeiros disponíveis.

A articulação entre os aspectos técnico-administrativos e as questões pedagógicas e políticas da educação não deve ser vista como um acoplamento entre duas instâncias que seriam originalmente autônomas com papéis bem definidos. Trata-se, apenas, de perceber a escola como uma instituição inteira. A vertente administrativa mais tradicional fraciona a escola em micros fóruns de poder, formando um arcabouço político tão fragmentado que se torna difícil o remodelamento da escola em uma unidade particular que pode reconhecer-se e ser reconhecida através de uma identidade institucional própria.

Gerir uma escola não se limita a ações que assegurem o atendimento das demandas administrativas, no plano das relações de trabalho, manutenção do espaço físico ou da racionalização do uso de materiais. Esses fatores devem ser considerados prioridades para um modelo de gestão funcional, mas não se deve esquecer que no universo da escola, a política de suprimento desses elementos está atrelada ao projeto pedagógico que a instituição propõe e defende. O elo entre esses dois pólos diferencia as necessidades de gerenciamento da escola de outra instituição qualquer. Quando essa comunicação não se faz, por resistência explícita ou por desconhecimento de sua possibilidade, a escola perde o sentido de unidade institucional. A consequência mais imediata é a formação de feudos administrativos que não se cruzam e acabam estabelecendo, para sobreviverem, uma

relação limitada e vertical com a direção da escola. Em função da estrutura da escola, são feudos absolutamente fronteirizados com paredes, portas e chaves. Erguem-se o feudo da coordenação, da mecanografia, do setor pessoal, da secretaria... Em situação limite, quando esse mecanismo é levado a extremo, os territórios feudais podem receber placas nominais. *Sala de fulano ou fulana de tal. Não entre sem ser anunciado.*

Nesse prisma, a escola toma uma feição autoritária, passando a funcionar como um cartório, onde as demandas gestivas são solucionadas através de processos administrativos que circulam burocraticamente pela instituição. A legitimação dessa ação administrativa é conferida no cenário legal em que a educação está submetida. Recorre-se à frieza e à objetividade das leis para camuflar e ao mesmo tempo proporcionar isenção à responsabilidade centralizadora. Não se está fazendo uma recusa genérica da legislação educacional, sem análise de um contexto concreto. O referencial legislativo não está em julgamento, a crítica reside na utilização da lei como um escudo autoritário, independente de seu teor.

O deslocamento central, em termos de relevância, que a noção de gestão fornece à análise da educação na contemporaneidade reside na transposição do enfoque técnico-quantitativo para o enfoque humano-qualitativo. O primeiro centra energia administrativa no funcionamento da máquina burocrática, mediada por profissionais que se relacionam cumprindo papéis determinados verticalmente. O segundo, em oposição, pressupõe a escola como um universo contraditoriamente tenso e harmônico, alicerçada por sujeitos históricos diferentes que necessitam de uma mediação horizontal, que seja capaz de ouvir e negociar interesses distintos no processo de construção de gestão escolar de qualidade.

O termo qualidade na discussão sobre educação tem sido muito repetido, ganhando, inclusive, lugar comum, tornando-se uma categoria universal com expectativa de aprovação unânime. Configura-se como curinga para qualquer referencial sem substância política e teórica. Entretanto, Gentili (2001) destaca sua apropriação por uma tendência hegemônica que relaciona qualidade em educação às demandas da nova ordem econômica, sobretudo no que diz respeito à lógica mercadológica neoliberal.

Ainda, segundo Gentili (2001), o sentido de qualidade está relacionado à nova retórica conservadora no campo educacional que na América Latina observa-se a partir dos anos 80. Funciona como maquiagem, quando esconde as contradições das políticas educacionais, apresentando uma dimensão integrada entre o Estado, o mercado e a sociedade. A tentativa de camuflar os conflitos revela a estratégia autoritária desse mecanismo que transfere a energia do movimento de resistência da comunidade escolar, em torno do fortalecimento da democracia para os interesses do campo empresarial. É como se o movimento político no entorno e na escola fosse desnecessário, uma vez que seus interesses estão conectados com os fóruns de poder institucionalizados. O papel político da comunidade escolar passa a ser o de coadjuvante ou no máximo colaboradora com a dinâmica de funcionamento da escola. A ação política torna-se estéril, por um lado perde a possibilidade de autonomia para propor alternativas pedagógicas e administrativas e por outro tem sua organização absolutamente controlada e vigiada.

Nesse sentido, qualidade e política econômica neoliberal irmanam-se. Torres et al (2002, p 41-42) destacam, com precisão, as diretrizes que a organização estatal toma para efetivar o que Gentili considerou sobre o significado que a noção de qualidade tem para educação em tempos de neoliberalismo.

A América Latina tem sido marcada por padrões de conflito e pela coordenação entre o Estado e o mercado de trabalho organizado. Ruth e David Collier consideram a introdução do corporativismo uma característica do capitalismo e da política da América Latina no século XX. O corporativismo envolve um conjunto de estruturas que integram a sociedade de uma forma vertical, levando assim à legalização e institucionalização de um movimento de trabalhadores formado e amplamente controlado pelo Estado.

Na América Latina, o próprio Estado está a redefinir o seu papel no desenvolvimento econômico e na expansão educativa. Ao longo da história, o Estado na América Latina tem tido uma intervenção activa no desenvolvimento das economias nacionais por meio de políticas redistributivas. Durante a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, o modelo de Estado preponderante na América Latina era liberal, controlado pelos donos das terras ou oligarquias. Deste modo, o Estado consolidava a nação e assegurava uma relativa estabilidade política enquanto a oligarquia mantinha um apertado

controlo sobre o processo político, por vezes através do controlo directo sobre o Estado, outras vezes através do controlo do parlamento e dos partidos políticos importantes. Para assegurar o controlo, recorria-se, por vezes, à fraude eleitoral ou à repressão aberta.

A educação pública desempenhou um papel crucial na legitimação dos sistemas políticos e na integração e modernização dos países da América Latina. Os sistemas de educação pública da região foram todos desenvolvidos como parte de projectos de Estados liberais que procuravam estabelecer os alicerces da nação e da cidadania. O papel e a função da educação pública na criação de cidadãos disciplinados, o papel, a missão, a ideologia e a formação dos professores, as noções de currículo e de conhecimento escolar reinantes, eram todas profundamente marcadas pela filosofia dominante do Estado liberal.

No contexto refletido na América Latina por uma nova ordem mundial, produtora da política neoliberal, a noção de qualidade assume um significado semântico preso aos interesses gerenciais assumidos pela recente lógica do universo produtivo. Ideologicamente, a ação que implanta e consolida a política neoliberal não assume explicitamente a metamorfose que gerou no conceito de qualidade. A idéia de qualidade passa ser a divulgada como um consenso balizador das relações estabelecidas no mercado. A discussão de Gentilli (2001), nesse sentido, é um contraponto, o qual revela a dimensão política e até teórica que o conceito de qualidade vem assumindo nessa vertente que a estrutura de poder dominante abriga na contemporaneidade.

A noção de qualidade que valida esse trabalho, ora discutido, ao contrário de fazer uma relação com as regras do mercado, alinha-se à idéia de gestão que se vem construindo. Rompe-se, então, com a noção de qualidade que Gentilli (1994) embora não defenda, nos alerta. O conceito de qualidade resgata os mecanismos que fortalecem os processos de democratização da escola, sobretudo os que mobilizam os atores integrantes da comunidade para a participação. A qualidade toma uma feição concreta ao entender a democratização como ação democrática que se constrói na escola e para a escola, através de uma ampla rede de movimentação política.

O debate em torno das perspectivas de gerenciamento da escola encontra-se em um universo de tensão. Simplificando, pode-se enunciar duas tendências, como sugerem Dourado et al (2003, p.17):

Uma corrente de estudiosos defende que os procedimentos administrativos a serem adotados na escola devem ser os mesmos da empresa. Para esses teóricos, os problemas existentes na escola são decorrentes da administração, ou seja, da utilização adequada ou não das teorias e técnicas administrativas, ignorando, assim, seus determinantes econômicos e sociais e, particularmente, as especificidades das instituições educacionais.

Uma outra corrente defende a não-transposição dos princípios da administração empresarial para escola, pois entendem que a gestão escolar compreende especificidades que a diferenciam da administração em geral, em razão, sobretudo da natureza do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da instituição escolar.

A posição que vem sendo elaborada encontra-se associada à segunda abordagem. É uma orientação clara que caminha para a defesa de uma gestão escolar democrática. Nesta ótica, além da escola ser vista como uma unidade política identitária, que trama internamente poder, está inserida, também, em uma realidade social mais ampla. Estabelece nexos de interdependência e influência recíproca. Assim, como destaca Frigotto (1995), a escola é parte constitutiva e constituinte das relações sociais.

CAPÍTULO III

O BAIRRO, A ESCOLA: DUAS FACES, A MESMA COMUNIDADE

Somos tios da pobreza social
 Somos todos pára-brisas do futuro nacional
 Eu sou tio
 Ela é tia
 O pavio tá aceso, aqui é quente
 País é quente
 O mundo é quente
 E quem te disse que miséria é só aqui?
 Quem foi que disse que a miséria não ri?
 Quem tá pensando que não se chora miséria no Japão?
 Quem tá falando que não existem tesouros na favela?
 A vida é bela, tá tudo estranho
 É tudo caro, mundo é tamanho
 (...)
 Pedro Luíz

3.1. Pau Miúdo, que Lugar é esse?³

Subir e descer ladeira, Bahia terra primeira. Ou melhor, Pau Miúdo bairro primeiro. Não tem jeito para chegar à Rua Marquês de Maricá, via principal que corta o bairro do Pau Miúdo e também batiza a escola, foco desse trabalho, há de se subir uma ladeira.

Por trás, pela Barros Reis, sobe a Ladeira Marquês de Maricá, vai direto que desemboca no centro do Pau Miúdo. Já pela frente, pega os Dois Leões, passa pela Baixa de Quintas, vai como se fosse para a Cidade Nova, mas não entra, segue direto, sobe a Ladeira Rodrigo de Menezes, quando chegar na sinaleira, vira a direita, pronto, chega no Pau Miúdo do mesmo jeito. Informa um morador do bairro, na Estação da Lapa, aguardando o ônibus para chegar em casa depois da missa dominical.

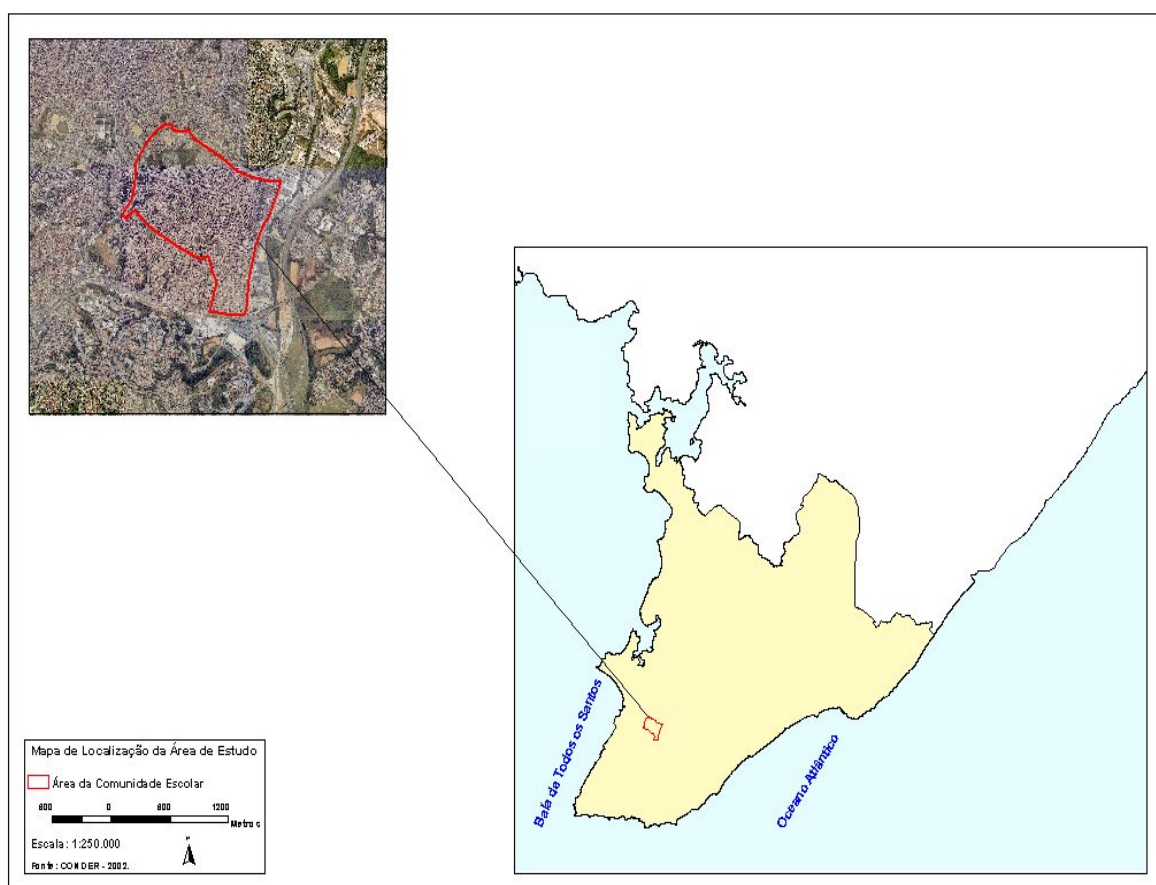
Por trás, pela frente. Não existe explicação lógica convincente para essas coordenadas geográficas. Entretanto, com precisão matemática, tais termos circulam entre os moradores do Pau Miúdo quando necessitam explicar a um “estrangeiro” como se chega ao bairro sem

³ Plágio da 53ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC/2001 que teve como tema regional: Bahia, Bahia, que lugar é esse?

maiores dificuldades. Ouvi essas referências várias vezes. Com a autoridade da Bíblia nas mãos, uma senhora evangélica, moradora do bairro há mais de 40 anos, explicou o que lhe era óbvio. *Indo pelo Dois Leões é pela frente porque é o caminho do Centro da Cidade e é por lá que os ônibus passam. Vindo pela Barros Reis é por trás, porque lá não sobe ônibus e é mais distante. Entendeu?* Entendi. Assunto encerrado.

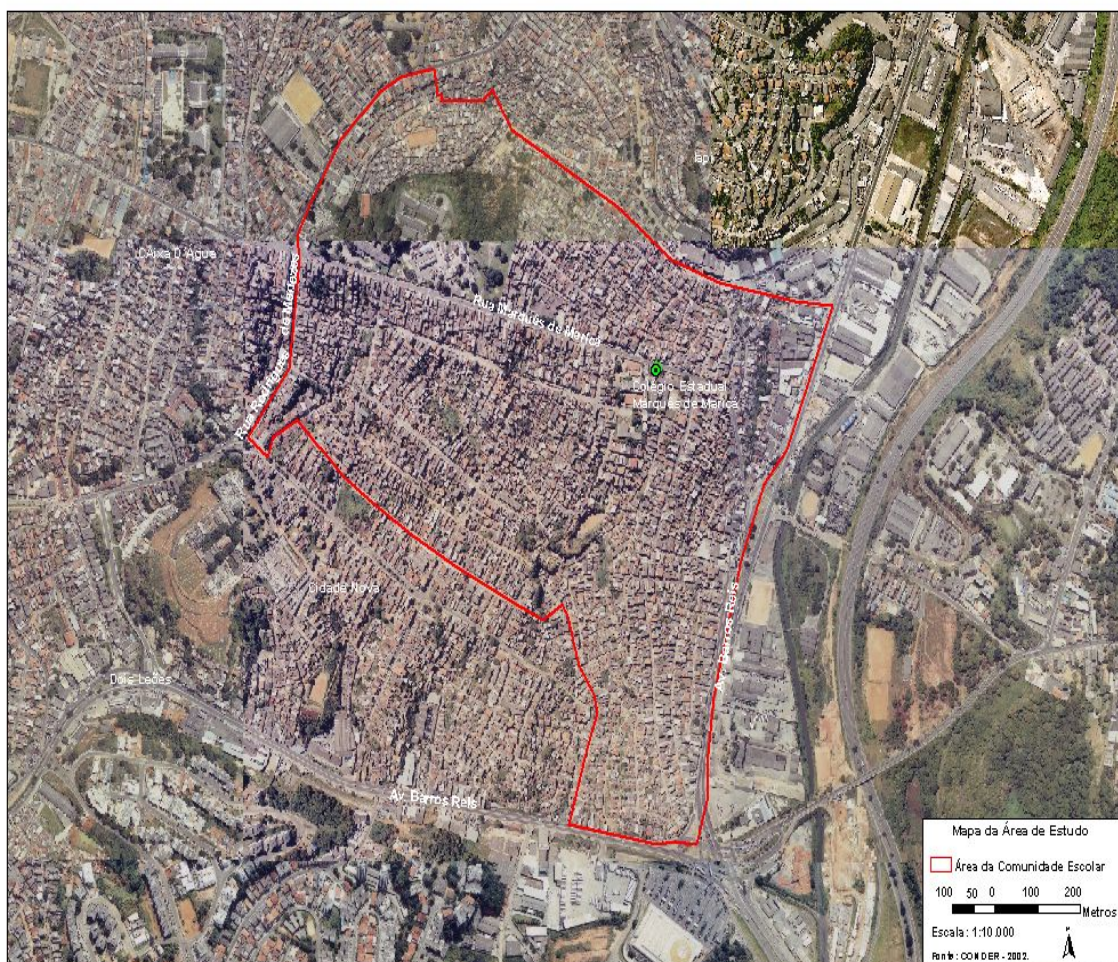
A geografia, em simbologia cartográfica, traduz essa linguagem em mapa de localização:

Figura 1 – Mapa de Localização da Área de Estudo – O Pau Miúdo em Salvador



Fonte: CONDER, 2000

Figura 2 – Mapa da área de estudo – O Pau Miúdo



Fonte: CONDER, 2000

Essa região (figuras 1 e 2) corresponde à delimitação territorial física da comunidade escolar. Definida, sem muito rigor, a partir de um traço poligonal, construído pela visualização do mapa político da Cidade de Salvador. O critério principal para definir as fronteiras do espaço foram os endereços dos alunos e das alunas, contidos nas fichas de matrículas arquivadas na secretaria da escola. A área marcada corresponde ao agrupamento contínuo da maioria das ruas informadas nos arquivos. Ainda pode-se afirmar que o CEMM é uma escola de bairro, buscada essencialmente pelos membros da comunidade local. Mas já sofre influência do sistema informatizado de matrícula, organizado pela Secretaria de Educação. Esse programa prevê núcleos centrais para matrícula das redes municipal e estadual. Tem se caracterizado por efetivar as matrículas mais em função das vagas disponíveis nas escolas do que pelos interesses dos estudantes. Entre outras

conseqüências, várias escolas têm recebido alunos de diversas localidades da cidade. No CEMM, não tem sido diferente; não raro, estudam na escola moradores de Paripe, Periperi, Itapoan, Cajazeiras... bairros que distam em raio mais de quinze quilômetros da escola.

Por trás, pela frente, Pau Miúdo. Para quem não conhece a linguagem corrente no bairro, tudo parece muito erotizado e até imoral. Apenas parece. Quando uma senhora de idade avançada do Axé de Dona Lelu aconselha: *quando o senhor estiver vindo para cá, do Centro, venha por trás, mesmo sendo mais longe, evita engarrafamentos. Pela frente é muito ruim, tem muito ônibus. Por trás o senhor chega mais rápido e não se cansa, a língua ganha nobreza imaculada.*

Os homens do bairro só não gostam quando tiram o acento agudo do Marquês de Maricá. Quanto ao nome de batismo do bairro, os homens até brincam: *o Pau Miúdo é igual a Telemar⁴, tudo que promete é ao contrário. Pode ter certeza no que eu estou falando.* Busquei em vão a razão da origem do nome. Marsal⁵ (2003, p.42) sugere:

A hipótese mais difundida para a origem do nome do bairro remete a uma época na qual havia uma grande quantidade de madeira de pequeno porte num trecho de outrora área verde, onde hoje estão localizados os hospitais Santa Terezinha e Ernesto Simões: por essa razão era comum o trânsito de pessoas pela área carregando pedaços de madeiras lá encontrados e quando indagados de onde vinham, diziam vir do “pau miúdo”. Daí a assimilação do nome para designar o bairro que então nascia.

Em relato oral, Marsal afirma circular uma outra história no bairro:

Contam que na esquina da Rua Marquês de Maricá com o Largo do Tamarineiro, alguns homens da comunidade costumavam jogar pauzinho⁶. Fez-se uma relação entre o jogo e o local, surgiu o nome do bairro.

⁴ A Telemar é uma empresa operadora de telefonia fixa. Na Bahia, é reconhecida pelos maus serviços prestados à população. Muitas são as queixas contra a empresa nos órgãos de defesa do consumidor.

⁵ Marsal é professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Marquês de Maricá há quinze anos e também é ex. aluna da escola, onde fez o Ensino Fundamental, quando a instituição ainda se chamava Complexo Educacional Marquês de Maricá. Morou no bairro durante quarenta e dois anos. Muito contribuiu nesse trabalho para a caracterização da comunidade e da escola.

⁶ O jogo de pauzinho é muito comum nas comunidades populares da cidade de Salvador. Trata-se de um lazer quase que exclusivamente masculino. Uma roda de homens que trazem escondidos nas mãos, um, dois, três ou nenhum pauzinho. Normalmente são palitos de fósforo. Na seqüência, da esquerda para a direita, arriscam palpites sobre o total dos pauzinhos que todos os jogadores portam. Dizem que o jogo só tem graça se for apostado. Desculpa para encontrar-se, conversar-se e beber...

A própria Marsal considera essa possibilidade menos provável e mais fantasiosa. Por uma razão ou pela outra. Talvez pelas duas, ou quem sabe por nenhuma dessas, o bairro chama-se Pau Miúdo. Miúdo no nome, graúdo em cultura. O bairro carrega a marca da identidade negra em sua população.

Existe um sentimento de negritude forte compartilhado entre os moradores do Pau Miúdo. Desisti de procurar os dados sobre a composição racial do bairro no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE quando percebi que a população “pau miudense⁷” se reconhece antecipadamente como hegemonicamente negra. Ao percorrer as ruas do bairro e os corredores do CEMM, questionando as pessoas sobre a condição racial, as falas não variavam:

“O Pau Miúdo faz parte da Liberdade, o maior bairro negro da cidade. Aqui todo mundo é negro. Eu sou clarinha, mas sou negra. Minha vó era negra”. Proclama uma vendedora de acarajé que tem uma guia na Rua Marquês de Maricá.

“Eu sou negão mesmo”. Afirma com orgulho um aluno do 2º ano do Ensino Médio do CEMM.

“Aqui não tem isso não. Todo mundo é preto. Negro como se diz agora. Antigamente, gente como eu era mulata, mas agora é negra. Eu prefiro assim. A pró daqui mesmo me disse que preto é objeto e negro é gente. E mulata é cor de bicho” Analisa uma funcionária terceirizada do CEMM que realiza serviços gerais.

Os moradores do Pau Miúdo identificam-se com o bairro da Liberdade para afirmarem o sentimento de identidade negra. Alguns falam de um suposto complexo habitacional da Liberdade, que se não existe nas demarcações oficiais da prefeitura, existe na identidade cultural e reúne vários bairros: Liberdade, Curuzu, Pero Vaz, Bairro Guarani, Caixa D`água, Pau Miúdo, Cidade Nova, Iapi e Santa Mônica. A idéia da Liberdade como marca identitária relaciona-se ao fato de corresponder ao bairro de maior densidade populacional e cultural da cidade.

⁷ Expressão cunhada na comunidade para se referir aos moradores do bairro independente do nascimento. Às vezes pode-se utilizar para agregar um sujeito que tem uma relação com o bairro, mas não é morador. Por exemplo, um professor ou uma professora do CEMM, que tem um trabalho reconhecido, pode ser considerado ou considerada pau miudense.

Além da proximidade física, o bairro da Liberdade carrega o símbolo dentro do Pau Miúdo e adjacências, bem como em toda cidade de Salvador, da maior territorialidade negra do Estado da Bahia. Assim canta o Ilê Aiyê⁸, assim informa a TV Bahia⁹, assim sente o povo.

A noção de territorialidade associa-se à perspectiva conceitual de Santos (2000), entendida como um espaço pluridimensional, que sintetiza grandezas físicas, culturais, sociais, políticas e econômicas. O território, assim, modela-se como uma referência à identidade do sujeito e do grupo social referido. Configura-se em um campo de pertencimento e reconhecimento dos atores sociais que nele estabelecem relações. Trata-se de um espaço de poder que constrói e reconstrói identidades sociais. O Pau Miúdo, nesta direção, se reconhece e é reconhecido como território negro.

A religiosidade de matriz africana e os grupos de capoeira regional e angola são as marcas mais fortes da presença cultural negra no bairro. Os moradores reportam, pelo menos, a existência de duas casas de candomblé: a de Dona Lelu e a do Sr. Afonso de Xangô. A primeira, mais conhecida, encontra-se em uma região conhecida como Pirineus, fica próxima ao primeiro final de linha dos ônibus. A segunda, mais distante da região central do bairro, fica já na fronteira com a Avenida Barros Reis.

A própria sede atual do CEMM, outrora fora as terras de um terreiro de axé, o candomblé de Irineu. Segundo contam, era muito conhecido no bairro por possuir uma grande orquestra que encantava os moradores com apresentações memoráveis. Também, ao lado do CEMM funciona a Escola Classe III, localizada onde, no passado, era o Terreiro de Candomblé de Mata Carneiro.

Os grupos de capoeira são inúmeros. Têm organização comunitária. Unidos lutam pelo direito de jogar na escola nos finais de semana e feriados. No passado, quando a Escola era aberta à comunidade aos domingos, vários grupos se encontravam e promoviam rodas de

⁸ Primeiro bloco afro de carnaval organizado na cidade de Salvador. Hoje o Ilê Aiyê desenvolve vários trabalhos para além do carnaval, voltados para inclusão política do povo negro. Funciona no Curuzu, bairro vizinho e irmão do Pau Miúdo. Todos os anos promove o concurso Deusa do Ébano. É a escolha da rainha do Ilê que no carnaval desfilará no caminhão principal da agremiação. Muitas alunas do CEMM sonham em ser a Beleza Negra do Ilê. As atividades sociais e políticas do Ilê muito têm contribuído para fortalecer a cultura negra na cidade de Salvador, especialmente na região da Liberdade.

⁹ Segmento da imprensa televisiva local. Transmite a programação da Rede Globo nacional.

capoeira no pátio central da instituição. Hoje, marcam presença nas festividades da escola. Muitos integrantes dos grupos são alunos ou alunas do próprio CEMM. A visibilidade na Escola é motivo de orgulho e identidade social.

O bairro do Pau miúdo, também, traz a marca das mulheres em sua densidade populacional. Segundo o cruzamento que a CONDER faz com os dados do último censo demográfico, realizado pelo IBGE, a área delimitada tem 33.212 pessoas residentes. Desse total, 17.761 são mulheres e 15.451 são homens. Em grandeza relativa, 56,49% e 43,51%, respectivamente. Ao contrário da presença negra que é reconhecida e referida entre os moradores, os dados de composição sexual são distantes dos habitantes locais. Muitas vezes, quando eu informava esses números às pessoas residentes no bairro, as reações eram de total estranhamento.

“Nunca percebi, não vejo diferença com outras partes da cidade. Pensando bem acho que tem mais homens circulando nas ruas que mulheres”. Sinaliza uma vendedora de uma farmácia localizada na Rua Marquês de Maricá.

“Parando para olhar é mesmo. Mas se dissesse que já tinha visto isto antes estava mentindo. Aqui na Escola mesmo, têm mais meninas que meninos. Agora o senhor chamou minha atenção. Agora não espalhe não. Gostei da idéia, fica mais fácil para namorar. Antes mais mulher que homem. Já pensou?” Constata um aluno do 3º ano do CEMM.

Dessa forma, não existe uma movimentação política da comunidade mais direcionada para as questões de gênero. As associações de cunho cultural e/ou social que, segundo Marsal (2003), são cerca de vinte no bairro, não desenvolvem nenhum trabalho com visibilidade expressiva, defendendo as demandas específicas das mulheres.

Os números correspondem a uma densidade populacional de 322 habitantes, o que representa, em média, quase três vezes mais que o índice da cidade de Salvador, 79 hab./há. Isso significa que o Pau Miúdo é uma zona bastante populosa. Representa, assim, uma expressão ímpar de presença de mulheres na região metropolitana. Como afirma um professor do CEMM: “É muita mulher junta”. O final da frase ou do ditado popular, censurei para evitar uma postura machista.

Os dados despertam para um olhar mais sensível no sentido de garantir a visualização das mulheres no bairro. Circulando pelas ruas, constata-se a presença das mulheres em vários postos de trabalho que o bairro oferece. Elas fazem jogo de bicho, são muitas vendendo acarajé, também são maioria no comércio local; atuam como caixas, vendedoras, repositoras... Outras tantas desenvolvem serviços pessoais. Não falta salão de beleza no Pau Miúdo. Elas fazem pés, mãos, cabelos...

Segundo um boletim da Sociedade Recreativa Beneficente XII de Outubro (s/d), um centro cultural do bairro, essa ocupação populacional surgiu de um processo semi-espontâneo. Efetivou-se, no início do século passado, em terras de propriedade da Sociedade Eunice Weaver da Bahia e da Casa dos Órfãos de São Joaquim. A expressão *espontâneo* indica ocupação informal, ou seja, através de resistência e invasão organizada. De forma, então, que a designação “semi-espontâneo” sugere que parte da territorialidade ocupada no bairro é resultado de uma ação invasiva. Desde sua origem, o bairro do Pau Miúdo configura-se como região periférica, mais em função dos condicionantes socio-econômicos que pela localização territorial.

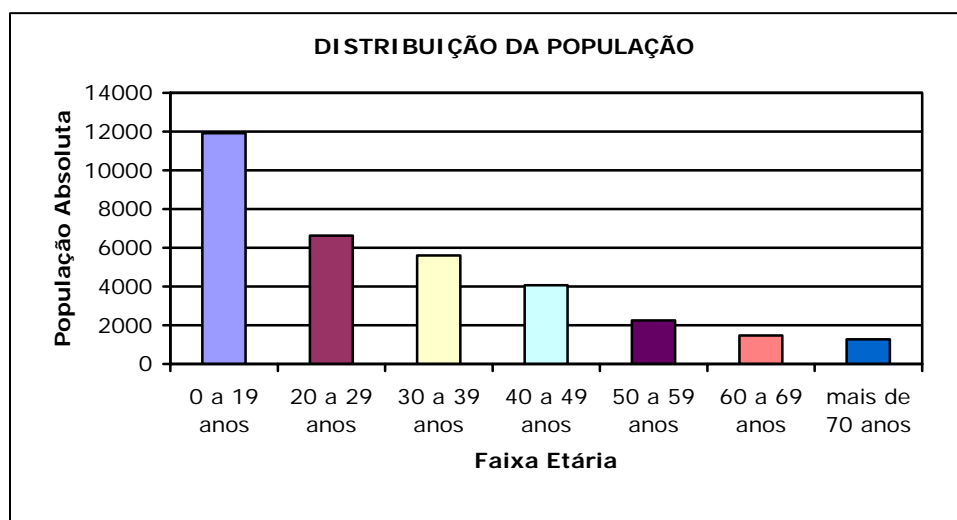
Jovem. O Pau Miúdo é criança e adolescente. Para efeito de análise, os agrupamentos etários, definidos pelo IBGE, foram reorganizados em seis intervalos: entre zero e dezenove anos, população infanto-juvenil; entre vinte e vinte e nove anos, população adulta primeira fase; entre trinta e trinta e nove anos, população adulta segunda fase; entre quarenta e quarenta e nove anos, população adulta terceira fase; entre cinquenta e cinquenta e nove anos, população terceira idade primeira fase; entre sessenta e sessenta e nove anos, população terceira idade segunda fase, mais de setenta anos, população terceira idade terceira fase. Nessa direção, verificam-se que os índices de idade decrescem nos intervalos mais longevos. Ou seja, a densidade populacional do Bairro é inversamente proporcional ao avanço etário.

A população mais jovem, representada pelo segmento infanto-juvenil ou em linguagem mais técnica pelas crianças e pelos adolescentes, corresponde a 35,89%, ou seja, 11.921 moradores. A primeira fase da população adulta abarca 19,98%, em números absolutos 6.634 pessoas residentes. Acompanhando o decréscimo dos índices etários, na medida que a idade populacional avança, a segunda fase da população adulta absorve 16,87%, ou

melhor, 5.604 habitantes. De maneira, ainda mais expressiva, a terceira fase da população adulta registra dados menores, 12,23%, o que significa 4.063 indivíduos. Mantendo a tendência, em números a população, de terceira idade é pouco expressiva no bairro. A primeira faixa registra 6,75 %, a segunda faixa 4,45 % e a terceira faixa 3,83 %. Em números absolutos 2.242, 1.478 e 1.270 moradores, respectivamente.¹⁰

A tabela 1, a seguir, permite uma melhor visualização dos dados:

Tabela 1 – Distribuição Populacional por Faixa Etária



Fonte: IBGE, 2001.....

Embora não existam dados precisos sobre os índices de mortalidade da região delimitada por essa pesquisa, os números sugerem um enquadramento no perfil populacional da cidade de Salvador. Mesmo que a expectativa de vida esteja em expansão, a alta taxa de mortalidade da população jovem é fato. Entre outros fatores, está associada à violência urbana que atinge, mais especificamente, à população mais nova.¹¹

Isto ocorre em toda a cidade. No Pau Miúdo não é diferente. Aqui na Rua Principal é mais difícil. Caindo para a Barros Reis o caso se

¹⁰ Dados apurados do IBGE- Censo Demográfico Brasileiro de 2000 – pelo agrupamento dos setores censitários que correspondem a comunidade definida pela pesquisa.

¹¹ Outras razões associam-se aos dados de violência, para caracterizar o perfil habitacional do Pau Miúdo. Tais informações não foram buscadas ou levantadas em função desse trabalho não se caracterizar por uma descrição demográfica densa. Entretanto, as explicações, em torno da violência, foram uma constante na fala dos moradores, trazidas para o trabalho em função da natureza metodológica etnográfica.

complica. Tem sempre mortes. Quando a polícia não mata, eles se matam. Informa um padeiro do bairro.

Ainda que esta pesquisa não se caracterize por uma definição precisa dos índices demográficos por recorte de gênero, pode-se supor que um dos fatores para um maior número de mulheres no bairro esteja associado às maiores taxas de mortalidade masculina por violência.

Nunca ouvi falar que uma mulher aqui no bairro tenha sido assassinada por essas quadrilhas. Mas, homem é toda hora. Sujeito descarado que se mistura com o que não presta vai toda hora. Acontecer aqui no bairro mesmo é difícil. Eles levam para fazer o serviço em outro lugar. Se fizer aqui o povo ver, vai ter testemunha. O Pau Miúdo é uma casa atrás da outra, tem gente em tudo que é lugar. Quem que se complicar? Pergunta um comerciante informal estabelecido no Final de Linha do ônibus que circula via Terminal da França.

Agora está calmo. Quando tinha o Pagode de Raimundão no Retiro era pior. Todo mundo descia. De vez em quando morria um. (...) Não cheguei a conhecer ninguém que morreu, mas via na notícia que corria que sempre era homem. Nessas horas é melhor ter filha mulher. Informa uma mãe de uma aluna do CEEM.

Mesmo que o trabalho não avance nessa discussão, a distância entre o número de mulheres no bairro, a partir da interpretação dos moradores, pode ser explicada, entre outros fatores, pela violência urbana. Nos bairros periféricos, a violência tem alvo e pontaria preferencial, atinge majoritariamente os homens, os negros e os jovens.

Muito pobre. Peço licença aos manuais científicos tradicionais que rejeitam o uso de expressões superlativas na caracterização de um dado de pesquisa. Entretanto, o termo *muito* é fundamental para dar conta do nível de pobreza material vivida no Pau Miúdo. Os dados de renda do IBGE confirmam o que se anuncia a olho nu nas entradas do bairro: infra-estrutura urbana precária, casas sem rebocos ou alvenaria, esgotos a céu aberto...

A região definida como a comunidade essencial do CEEM conta com 8.918 domicílios permanentes que têm, conseqüentemente, o mesmo número de chefes ou “chefas” de casa, como prefere uma moradora. O termo conseqüentemente vale para a lógica do IBGE que assim levanta e publica o dado. Não admite, assim, uma gestão domiciliar compartilhada ou horizontal entre os moradores. Em todas as casas, há de ser reconhecido um ou uma

chefe, baseada nas relações internas de poder, sempre pautadas na verticalidade. Permanece a lógica da organização familiar tradicional, baseada ou originada de uma relação nuclear. A própria composição sexual do Pau Miúdo, formado com grande concentração de mulheres, fragiliza a crença nesse dado. Entretanto, a ausência de outro levantamento obriga a utilização, mesmo que crítica, dos números oficiais.

Eu sou a chefe da minha casa, a chefe porque sou mulher. Digo que sou a chefe porque na minha casa mora eu, minha filha, e meu filho. Ele tem 21 anos, não trabalha, mas quer mandar porque é homem. Mas, comigo não tem essa não, enquanto estiver na minha casa vive sob meu governo. Quer mandar vá trabalhar, ganhar a vida e casar. Na casa dele ele pode mandar, aqui não. Proclama uma moradora e mãe de um aluno do Marquês.

Desse universo, 3.095 domicílios têm chefes com renda até um salário mínimo e 3.117 domicílios têm chefes com renda até dois salários mínimos. O agrupamento desses dados revela que mais de 70% dos moradores, chefes de casas no Pau Miúdo, sobrevivem com uma renda de no máximo seiscentos Reais, corrigida para os valores atuais. Outra opção não existe senão utilizar a palavra muito para caracterizar o perfil econômico do bairro.

Nesse sentido, um aluno do CEMM tem razão:

Aqui não tem rico. Não conheço nenhum rico morando no bairro. Até os comerciantes são pobres. Tudo que aqui abre não dá certo. Fecha. Quando dá certo, também fecha, o dono leva para a Liberdade que tem mais gente para comprar. Aqui todo mundo é pobre mesmo. Já viu rico querer morar em bairro que só tem pobre? Tem gente que não chega a ser miserável, mas é pobre também. É pobre do mesmo jeito, não tem para onde correr.

De fato, apenas 1.348 domicílios (15,11%) têm chefes com renda entre três e cinco salários mínimos. Número menor, 1.180 domicílios (13,23%) têm chefes com renda entre cinco e quinze salários mínimos. Um número mais reduzido ainda, 118 domicílios (1,32%) têm chefes com renda superior a 15 salários mínimos, considerados a classe média do bairro.

Negro. Feminino. Jovem. Pobre. Esses são os registros identitários que marcam a paisagem política e cultural da comunidade pau miudense.

3.2. Colégio Estadual Marquês de Maricá, O Marquês

Estudo no Marquês. Vou dá aulas no Marquês. Namoro um gato do Marquês. Hoje tem Feira de Ciências no Marquês. Informalidade, carinho explicam a redução no tratamento que a comunidade adota para referir-se ao Colégio Estadual Marquês de Maricá. Só em ocasiões de rigor mais solene, a escola é nomeada por extenso. Também, pesa a falta de identidade entre os moradores do bairro e alunos da Escola com a figura do Marquês de Maricá. Há um total desconhecimento dessa personalidade no Pau Miúdo. Parece ser uma nomenclatura formal, estabelecida em gabinete para homenagear um grande vulto da historiografia oficial.

Esse Marquês de Maricá parece espírito. Anda em tudo quanto é lugar no Pau Miúdo e ninguém sabe quem ele foi. Ninguém aqui conheceu ele. Ta no nome da Escola. Ta no nome da Rua. Ta no nome de tudo. Antigamente, ele deve ter sido gente muito importante. Supõe um aluno do 2º ano do Marquês.

A intuição do aluno confirma-se. O nome de logradouros e instituições públicas, quando homenageia personalidades, está relacionado aos estratos hegemônicos da sociedade. A *wikipédia*, enciclopédia livre disponível, na *Internet* documenta:

Marquês de Maricá foi um importante político escritor do Brasil imperial. Filósofo, moralista e poeta. O visconde com grandeza, a depois Marquês de Maricá, era o pseudônimo de Mariano José da Fonseca, nascido em 18 de maio de 1773, no Rio de Janeiro e falecido nessa cidade em 16 de setembro de 1848.

Filho de comerciante Domingos Pereira da Fonseca, este natural de Portugal e de Tereza Maria de Jesus, natural do Rio de Janeiro. Mariano casou-se com Maria Rosa Barbosa do Sacramento a 30 de junho de 1800. Doutor em Filosofia e consagrado em matemática pela Universidade de Coimbra, em 1793, ocupou o cargo de Ministro da Fazenda no 3º Gabinete de 1823, depois foi nomeado Senador pela província do Rio de Janeiro, em 1826.

Por seus conhecimentos e o modo de fazer política tornou-se Conselheiro de Estado efetivo em 1823 e Grande do Império, tendo participado da elaboração da Constituição do Império. Detinha a Grã – Cruz da Imperial Ordem de Cruzeiro.

Como escritor, escreveu diversas obras entre as quais *Máximas e Pensamentos*, composta de quatro volumes com um total de 3169 artigos.

(Disponível em <http://pt.wikipedia.org>. Acessado em 02/10/2005)

A epígrafe do trabalho corresponde a uma máxima do Marquês de Maricá. Relacionada à estrutura de poder da época, o Marquês reflete a concepção monarquista para compreensão da realidade social. Opõe-se aos princípios da democracia, entendendo-a como uma instituição de desmando. Referi-lo na abertura da pesquisa parece ser uma grande contradição. Entretanto, a mensagem selecionada consagra a necessidade de coexistência dos diferentes e das diferenças, fundamento essencial da gestão democrática. Sinalizar a validade dessa prerrogativa no século XIX, em uma linha de pensamento tida como conservadora, atesta a nossa reivindicação.

A resistência popular ao Marques de Maricá se expressa pelo boicote ao uso do nome. A Rua Marquês de Maricá tornou-se Rua Direta. O Colégio Estadual Marquês de Maricá adotou apenas o título, O Marquês. E não é qualquer marquês, é o Marquês. Deixar esquecida a memória nominal do Marquês de Maricá é reconhecer a legitimidade do ajuste político que a ação popular promove ao resumir ou apagar o nome majestoso. Assim, prefiro, ou melhor, refiro-me a Rua Principal e o Marquês.

O aniversário do Marquês é uma polêmica. Circula a dúvida, comemora-se no dia nove de abril ou no dia vinte e quatro de maio? Áries ou gêmeos? A questão é que oficialmente o Marquês nasce através de um ato de inauguração publicado no Diário Oficial do Estado em nove de abril de 1971. Entretanto, a portaria 3041/71 que institui a criação só é publicada em vinte e quatro de maio de 1971. Neste caso, o melhor foi homenagear o Marquês duas vezes. Em abril vale a lembrança, a Direção orienta os professores para discutirem a memória do Marquês. Em maio vale o feriado, a Escola fecha. Descansam o Marquês, os alunos, os professores e os funcionários.

Dizem que a origem da Escola contou com o empenho, talvez interesse pessoal ou político, da professora Angelita Moreno de Lemos Brito. A professora tinha um vínculo político com o então governador do Estado, Antônio Carlos Magalhães, que lhe prometera uma escola para dirigir.

Angelita era uma pessoa muito influente com Antônio Carlos Magalhães que na época estava no Governo da Bahia. Era uma mulher de muito prestígio. Tenho a impressão que eram até parentes. Ele construiu a Escola para ela. Informa a coordenadora pedagógica da Escola.

Dona Angelita foi uma diretora durona. O nome faz jus a ela¹². Ela era ligada a Antônio Carlos Magalhães. Na época tudo que ela queria ele fazia. A escola aqui mal começou a construção terminou. Lembra uma funcionária muito antiga na Escola.

A construção do prédio escolar foi muito rápida. A população do bairro tinha dúvidas a respeito da conclusão das obras. A despeito das interrogações, a professora mantinha o empenho e seguia na pressão ao Governo Estadual. Verificou que a grande demanda no bairro era a oferta da 5ª série do primeiro grau, nomenclatura da época. Não existia nenhuma escola no bairro com esta proposta. Os alunos estudavam na comunidade até a 4ª série e depois saíam para outros bairros se quisessem ou pudessem dar continuidade aos estudos.

Dona Angelita era esperta. Inteligente mesmo. A Escola estava sendo construída e ela ia fazendo a matrícula dos alunos. Colocou mesa e cadeira embaixo da mangueira e fez a matrícula só para alunos de 5ª série. Muitos pais matricularam seus filhos. As pessoas não queriam, nem podiam sair do bairro. Comenta a coordenadora pedagógica da Escola.

Com um grande número de matrículas, tinha-se um trunfo para agilizar a construção da Escola frente à Secretaria de Educação. Dona Angelita portava as fichas de matrículas em mãos. De fato, no mesmo ano, em um prédio, ainda de pequeno porte, surge o Ginásio Estadual Marquês de Maricá.

Dona Angelita dirige a Escola até 1987. São 16 anos no comando do Marquês. Reflete o perfil administrativo de seu padrinho político, Antônio Carlos Magalhães. Marca-se por uma gestão bastante pessoal e autoritária. Nunca mobilizou, nem nunca convidou a comunidade para participar da gestão escolar. Seu nome até hoje é muito lembrado na comunidade e na própria Escola. Várias pessoas, ao se referirem à direção inaugural do Marquês, iniciam, quando o Marquês era de Dona Angelita, Na época de Dona Angelita... anunciando o caráter centralizador da gestão.

Um registro é mais contundente:

¹² O sobrenome de D. Angelita nomeia o presídio mais conhecido do Estado da Bahia, Penitenciara Lemos Brito.

A primeira diretora do Marquês foi Dona Angelita. Ela cuidou da escola com mãos de ferro. Tinha cuidado como se a Escola fosse a casa dela. Era uma psicose. Ela ficava o dia inteiro na Escola. Era de manhã, de tarde e de noite. Não tinha hora para ela. Memória de um funcionário da Escola.

Dona Angelita foi exonerada do cargo em 1987 no governo de Waldir Pires. Nessa ocasião, foi nomeado o professor Milton Jesus que teve uma curta passagem pela Escola. Dirigiu o Marquês por dois anos, até 1989, quando a Escola foi invadida pela *gang* de crianças e adolescentes “Bebê a Bordo”. Essa ocupação levou ao fechamento da Escola em 1990.

Os finais dos anos 80 e início dos anos 90 foram marcados pela violência no bairro. Uma quadrilha organizada exclusivamente por menores agia na região da Liberdade. No meado do ano letivo de 1989 o grupo ocupou a biblioteca do Marquês que passou a funcionar como quartel general dos garotos. A política do medo e da ameaça literalmente morava na Escola. Ainda assim, o ano letivo foi concluído. Muitos alunos evadiram, mas os que resistiram juntos com os professores, conseguiram salvar o período de estudos. A orientação do comando da *Bebê a Bordo* permitia o funcionamento da Escola, restringindo apenas a circulação de alunos, professores e funcionários no corredor de acesso à biblioteca. Estava, assim, fechado o “acordo” para conclusão das aulas.

Iniciar outro ano nessas circunstâncias estava praticamente impossível. A ação violenta da *Bebê a Bordo* aterrorizava os moradores de toda região circunvizinha à Escola. A Escola não teria procura para matrículas. A Secretaria de Educação resolve suspender as inscrições para o ano de 1990.

Essa época foi difícil. Todos os dias tinha um corpo aqui na região estirado na rua. No final da tarde todo mundo já ia correndo para a casa. Ninguém tinha coragem de ficar na rua. Tinha medo. Muito medo. Relata um morador antigo do bairro.

Nenhuma manifestação dos moradores em defesa da desocupação da Escola. Talvez pelo medo, talvez pela falta de organização da comunidade em relação à Escola. Até então o modelo de gestão escolar implantado prescindia da participação comunitária. Embora a tradição do bairro revelasse uma comunidade atuante em diversas questões, este perfil não ecoava na Escola. A própria origem do bairro revela o poder de mobilização dos

moradores. Não se pode pensar uma invasão de território, como aconteceu com a maior parte das terras do Pau Miúdo, sem organização ou enfrentamento político. Entretanto, a comunidade fica estéril diante da ocupação do Marquês pelos garotos da Bebê a bordo. Também, a gestão escolar, calcada em pressupostos diretivos personalistas, não consegue resolver a questão. Resultado, o Marquês fecha as portas por um ano.

A violência ganha para os moradores, ganha para a escola. Perde a cidadania, perde a educação. A violência marginal passa a ser enfrentada pela violência institucionalizada. A luta está estabelecida: Bebê Bordo versus a Polícia Militar. A repercussão negativa do fechamento da Escola legitima uma ação policial mais repressiva. O caso ganhou a imprensa. Matéria no rádio, na televisão e nos jornais impressos.

Foi uma fase triste para a Liberdade. Para todos os bairros daqui da região. Muitas lojas fecharam. Muita gente se mudou. Só ficou aqui quem não teve jeito mesmo. A polícia passou a matar os meninos, um a um. Era uma coisa triste mesmo. Eram os moleques que a gente crescer. As vezes a gente nem sabia que estavam fazendo parte da Bebê. Quando via era morto. Ai que a gente descobria. Acho que só ficou um vivo, que virou crente. Tomou não sei quantos tiros e não morreu. Um tal de bruxo que anda pregando em tudo que é ônibus. O sujeito é todo marcado. Só vendo. Lembra um comerciante antigo do bairro.

A Polícia vence a guerra. Com a eliminação da gang Bebê a Bordo em 1991, a Escola foi reaberta. A professora Raimilda Serra foi nomeada diretora pelo então Governador do Estado, Nilo Coelho.

Nessa ocasião, reabre a possibilidade da comunidade local estudar no bairro. Na década de 1990 a Escola volta a crescer em número de matrícula. Há oferta de vagas para o Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª séries, e para o Ensino Médio. O ensino profissionalizante é a maior demanda do Marquês. Os alunos buscam uma formação profissional para uma maior penetração no mercado de trabalho. A Escola passa a ser reconhecida como um centro de formação em contabilidade técnica.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, retira-se do Ensino Médio a formação técnica profissional e passa-se a exigir a formação geral. Essa mudança é encaminhada por uma nova diretora nomeada em 1996, a professora

Jutália Rangel, que fora designada pelo então governador Paulo Souto. A mesma legislação define que o ensino médio é de responsabilidade do Estado, enquanto que o Ensino Fundamental é de responsabilidade do município. Duas medidas se anunciaram para o Marquês: transferir as atividades relativas ao Ensino Fundamental para outras escolas da região e encerrar o ensino técnico em nível médio. Implantadas as mudanças, a Escola se torna um centro de formação geral relacionada ao Ensino Médio nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

O público local e também um público mais distante do Pau Miúdo passam a estudar no Marquês. O número de matrícula segue em alta, a Escola torna-se um Colégio de porte especial, ou seja, um dos maiores da região. No meado da década de 1990 chegou a funcionar com capacidade plena. Eram 21 turmas ocupadas em todos os horários. Mais de dois mil alunos.

No final da década de 1990 houve uma baixa na procura pelo Marquês nos turnos matutino e vespertino. A política de aceleração de estudos através de vários programas de suplência reduziu significativamente a quantidade de alunos na Rede Pública. Na ânsia de conclusão do Ensino Médio, os alunos deixavam de procurar a oferta regular, preferindo programa com duração de dois anos. Esta opção reduz as matrículas, sobretudo, porque o Marquês nunca ofertou um programa supletivo. Nestas circunstâncias, o Marquês deixa de ser uma escola de porte especial e passa ser uma escola de grande porte.

Em 2002, a professora Jutália Rangel é transferida para o Colégio Estadual Odorico Tavares. É nomeada a professora Marlene Borges com o desafio de ampliar ou manter a condição de grande porte do Marquês. A professora Marlene já é designada na vigência do *Programa de Certificação de Dirigentes Escolares*, desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães - Fleme a serviço do Governo do Estado da Bahia.

O *Programa de Certificação de Dirigentes Escolares* considera o cargo de direção uma ocupação mais técnica e menos política. No final da década de 1990 a certificação foi inaugurada com os diretores que já faziam parte da rede. Pauta-se em uma sucessão de avaliações, uma prova de língua portuguesa, uma prova de conhecimentos específicos ao cargo e uma prova de conhecimentos pedagógicos. Posteriormente, a certificação foi aberta

a qualquer professor ou coordenador pedagógico que tivesse interesse em se tornar diretor. A aprovação no processo indica preferência de nomeação em uma ocasião de necessidade. A avaliação tem validade de três anos, necessitando de reconstrução contínua do processo. A professora Marlene Borges inaugura esta última fase, mantendo-se no cargo até os dias atuais.

Oficialmente, a Fundação Luis Eduardo Magalhães considera a certificação:

De caráter inovador, a Certificação Ocupacional consiste no desenvolvimento de um sistema que prima por estabelecer padrões de mérito e competência para a escolha de seus profissionais. Inicialmente o Sistema de Certificação, que é desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem), envolve os cargos de Dirigente Escolar, Coordenador Pedagógico, Professores Alfabetizadores, Professor de Disciplinas: Biologia, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Espanhol), Matemática e Química, e Secretariado Escolar. Implementado na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, a Secretaria da Educação vale-se das certificações emitidas pela Flem para os processos de seleção das lideranças educacionais do Estado.

(Disponível <http://www.certifica.org.br/certificacao/>. Acessado em 02/10/2005.)

Atualmente a Escola tem 21 salas de aulas e funciona nos três turnos. Estão matriculados 1615 alunos: 550 no turno matutino, 275 no turno vespertino e 790 no turno noturno. Esses números classificam a Escola como de grande porte frente aos critérios da Secretaria de Educação. Novamente, o Marquês está perdendo alunos. O único turno que ocupa todas as salas disponíveis é o noturno. Pela manhã são 16 turmas e pela tarde apenas 7 turmas.

Paralelo a baixa procura nos turnos matutino e vespertino, a evasão tem aumentado: 33,66% no turno matutino; 25,86% no turno vespertino e 26,71% no turno noturno. Diante do quadro já reduzido de alunos pela tarde, a situação chegou ao auge de no ano letivo de 2004 uma sala terminar com 8 alunos frequentando.

No início do ano o povo se matricula para garantir a meia passagem. Recebem o cartão e vão embora. A secretaria tem pedido informação de matrícula. Mas é difícil levantar um dado seguro. Tem aluno que fica dois, três meses sem aparecer e depois volta. O professor, também, não faz chamada todos os dias. As empresas de ônibus têm interesse nos

dados para cancelar os cartões de meia passagem. Tem professor que já não faz a chamada de propósito. Se fosse eu era a mesma coisa. Quem faz uma coisa dessas é porque precisa. (Conta uma funcionária da secretaria da Escola)

A necessidade de conseguir pagar meia passagem no transporte coletivo tem mascarado os dados de evasão, acabam ficando superestimados. Quem verdadeiramente é aluno e evadiu? Torna-se uma pergunta sem resposta precisa. As escolas não têm conseguido resolver esta questão. A taxa de evasão é considerada muito alta chegando a 1/3 do número de matrículas.

Os alunos que permanecem na escola normalmente são aprovados. Os índices de reprovação, ao contrário da evasão escolar, estão em baixa: 9,84% no turno matutino, 6,00% no turno vespertino e 4,75% no turno noturno. Ainda, assim, uma coordenadora pedagógica considera que muitos alunos considerados reprovados deveriam ser considerados evadidos. São alunos que têm baixo índice de frequência, mas não são classificados como evadidos, devido a fragilidade institucional em fazer a apuração das faltas.

Além das 21 salas de aulas, o espaço físico da Escola conta com uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências exatas, uma sala de vídeo. Todos esses equipamentos pedagógicos estão em funcionamento.

A biblioteca é decente. Esse ano houve um investimento significativo. Os professores foram consultados e se comprou muitos livros. (Relata com orgulho uma coordenadora pedagógica.)

O laboratório de exatas é muito bom. Tem toda vidraria, material de física. Tem um corpo humano sintético. Dois computadores, microscópio, carrinho de laboratório... Tem vários outros equipamentos. (Conta satisfeita a coordenadora da área de ciências e suas tecnologias.)

A Escola funciona em um prédio de três módulos. Dois módulos paralelos e um frontal. O todo lembra uma letra h. Uma construção sem arte, típica dos complexos escolares construídos nas décadas de 1970 e 1980. O módulo de acesso à Escola, o frontal, restringe-se à esfera administrativa. Compõe-se das salas da secretaria, da direção, da coordenação pedagógica, do almoxarifado e dos professores. No anexo uma cantina. Nos módulos paralelos estão as salas de aula e os equipamentos pedagógicos, além da sala do grêmio escolar. A parte externa tem duas quadras esportivas, uma aberta e uma coberta e um amplo estacionamento. O verde foi preservado na Escola. Algumas árvores embelezam a

paisagem. Um pequeno jardim é o mimo de uma funcionária que se responsabiliza pelo cuidado.

Entre 1984 e 1989 funcionou na Escola um centro cívico. Era organizado por uma professora que até hoje tem o nome lembrado na Escola, pró Cemiremes. Ela conseguia mobilizar um número significativo de alunos, pais, mães, funcionários e professores para participarem das atividades organizadas pelo centro. Próprio da época, próprio do nome, o centro cívico tinha caráter cívico. A redundância aqui é inevitável. Os trabalhos realizados estão na memória do Marquês: hasteamento da bandeira, canto do Hino Nacional, organização e ensaio da fanfarra escolar para o dois de julho e para o sete de setembro.

Na época da professora Cemiremes o Marquês tinha vida. Hoje eu não vejo meu filho falar. A banda era linda. Tinha ensaio e tudo. Todo mundo levava a sério. No dia que ia sair, todo mundo queria ver. As festas, tudo a professora organizava e todo mundo participava. (Lembra saudosa uma mãe da comunidade, ex-aluna da escola.)

Nesse período, em paralelo, funcionava, também na Escola o Grêmio Estudantil. Desenvolvia atividades recreativas e políticas com a comunidade escolar. Na lembrança da comunidade as presenças de Tonho Matéria e Lau. O primeiro, cantor da ala de frente do Bloco afro Olodun, o segundo, vereador da cidade de Salvador, eleito no último pleito.

O grêmio daqui já foi muito atuante. Tonho Matéria fazia parte e Lau também. O grêmio funcionava a parte do Centro Cívico. Estava mais relacionado ao movimento estudantil e aos interesses do bairro. (Comenta uma coordenadora pedagógica)

Não há registro de uma participação política mais organizada no histórico do Marquês. A comunidade, embora muitas vezes presente na escola, não discute os destinos políticos ou pedagógicos da Escola. Mesmo em situações de tensão, a falta de uma cultura participativa mais efetiva fronterizou a Escola da comunidade, se não no aspecto físico, sim na dimensão das relações de poder. Nenhum registro significativo de um fórum plural, com representação da comunidade escolar produzindo a concepção de Educação para o Marquês.

O bairro, a Escola: duas faces a mesma comunidade. Uma ação política no Pau Miúdo, outra no Marquês.

CAPÍTULO IV

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: *É DE LEI, MEU REI!*¹³

O que a gente faz,
é por de baixo dos panos.
Pra ninguém saber,
é por debaixo de baixo dos panos.
Se eu ganho mais,
é por de baixo dos panos.
Ou se vou perder,
é por de baixo dos panos.
(Ceceu)

Dúvida. Tive realmente dúvida se deveria fazer um panorama legislativo dos princípios jurídicos que norteiam a gestão escolar. Que importância teria traçar um perfil das diretrizes legais que orientam a organização da educação em um trabalho de natureza empírica? Inicialmente, considerava que seria um esforço complexo e desnecessário. Complexo, porque adentrar na seara jurídica pressupõe uma visita a um campo que eu, como professor, não tenho muita intimidade. Significava decodificar uma linguagem árida e distante do meu universo de conhecimento vocabular. De um modo geral, o processo de formação de professores no Brasil não alfabetiza para a língua jurídica. As licenciaturas rejeitam os códigos, as leis, os pareceres, os decretos considerando-os instrumentos formais e burocráticos do poder legislativo que emperram o funcionamento das instituições, em particular a educação. Desnecessário porque existe um consenso, no âmbito do senso comum, inclusive no meio acadêmico, que visualiza a distância existente entre as leis e a realidade. A idéia de que a lei nasceu para não ser cumprida circula socialmente, sem maiores questionamentos. O ditado popular que anuncia para *os amigos tudo, para os inimigos a lei*, se não é legítimo, é reconhecido como uma prática naturalizada.

¹³ Gíria usual entre a comunidade de alunos da escola para confirmar enfaticamente uma posição. Pergunta-se, por exemplo, *ô velho se tiver mesmo a prova de matemática, você mim passa as questões de geometria?* Responde-se, *é de lei, meu rei*. Continua, *Pô valeu, é que não tive tempo de estudar. É nenhuma cabeça de gelo*.

Em paralelo, havia em curso uma pesquisa etnográfica, um estudo de caso, um trabalho calcado na realidade concreta. Considerava anacrônico, e até incongruente, pensar a dinâmica do Colegiado Escolar pela via da legislação educacional. O fundamento da etnografia que busca nos eventos cotidianos, o significado das ações dos indivíduos reforçava a postura pela rejeição das normas legais. O arcabouço legislativo, a partir das primeiras impressões, onde estava inicialmente assentado, caracterizava-se como um ângulo do universo social que não tem reflexo no cotidiano. A análise das informações, então, podia secundarizar ou prescindir a esfera legislativa.

A coleta de dados, por um lado, reforçou a possibilidade de rejeição dos signos legais. Todos os membros do Colegiado quando interrogados sobre o conhecimento da legislação, que regulamenta esta instituição no Estado da Bahia, responderam que desconheciam a Lei nº 69681/96 que dispõe sobre a competência e a composição do Colegiado Escolar na Rede Estadual de Ensino de 1º e 2º graus e o conteúdo do Decreto nº 6.267/97 que dispõe sobre a implantação, competência, e composição do Colegiado Escolar na Rede Estadual do Ensino Público. Alguns representantes nem mesmo sabiam de sua existência. Exceção, para Rosália, que na condição de gestora escolar, houvera passado por um processo de certificação ocupacional, ocasião em que discutiu a legislação em vigor. Ainda assim, não tomava o arcabouço legislativo como o elemento guia central para sua atuação como presidenta do Colegiado.

Por outro lado, o próprio trabalho de campo justificou a validade de uma caracterização jurídica da gestão escolar, incluindo o Colegiado no bojo da hierarquia legislativa. Ao observar uma reunião, na escola, com os representantes do Colegiado, percebi o quanto o instrumento legal circula no cotidiano escolar legitimando decisões que, muitas vezes, são tomadas de cima para baixo. Todas, claro, maquiadas de democráticas com a tinta da oficialidade legal. O *glamour* do trabalho de campo brilha quando apresenta as contradições do real, que prefiro chamar de complexidade. Percebi que apenas um argumento, o distanciamento entre a lei e a realidade, era insuficiente para tomar a decisão de abandonar o referencial jurídico, que regula a gestão escolar, nos âmbitos federal e estadual.

A reunião ocorreu no dia 17 do mês de agosto, após o terceiro período de greve dos professores no ano letivo de 2004, da Rede Pública Estadual da Bahia. O ponto de pauta único era a redefinição do calendário escolar, visando a reposição de aulas para garantir os duzentos dias letivos, previstos em lei. A vice-diretora, substituindo a diretora em férias, apresentou um ofício enviado pela Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC, órgão da administração centralizada, vinculado à Secretaria de Educação, que subordina a escola administrativamente. O documento chamava atenção para a urgência da escola quanto a essa decisão. O texto, embora presumisse a participação da comunidade escolar na construção do novo calendário, estabelecia critérios que dificultavam a opinião de todos interessados no processo. O obstáculo maior era o prazo estabelecido para a escola apresentar sua proposta de reposição de aulas, 20 de agosto vencia o tempo. As circunstâncias eram montadas para conferirem uma frágil autonomia à escola, que inclusive deveria ter sua proposta aprovada pela própria DIREC. Como mobilizar, ouvir uma comunidade de quase cinco mil pessoas em menos de uma semana? Se até o super-homem perdeu o emprego de *moto-boy* entregador de *pizzas*, vencido pelo relógio, quanto mais os alunos, professores, funcionários, pais, mães e a direção da escola que não têm poderes especiais.

Para viabilizar, ou melhor, tornar possível a execução da tarefa, o documento já apresentava três propostas de calendário previamente aprovadas. A Direção, em parceria com uma coordenadora escolar, também se antecipou criando uma alternativa mais próxima do contexto da escola. Os membros do Colegiado, sem fazer nenhum ajuste, aprovaram a opção defendida pela Direção. Ao final da discussão, a vice-diretora leu uma parte do ofício da DIREC apontando para a necessidade legal da comunidade escolar ser consultada na redefinição do calendário. Estava explicada a razão do encontro do Colegiado em regime de emergência. A convocação dos representantes, inclusive, ocorreu na véspera do dia da reunião, através de chamada oral.

Como se vê, ainda que a comunidade não tenha consciência da lei, esta circula no cotidiano da escola, fazendo parte das relações de poder travadas na instituição. A performance da lei na escola é camaleônica. Situa-se no plano do “às vezes”, sinalizando um ajuste situacional que reflete o jogo de interesses entre o Estado, a sociedade, a escola e sua comunidade. Então, a lei às vezes é ausente, às vezes pode ser distorcida e às vezes

está presente, dependendo da tensão e da correlação das forças que atuam no jogo político que constrói a escola. Ausente, distorcida ou presente, a lei compõe a cena da complexidade escolar, construindo um desenho que não é exclusivamente legal, mas, sobretudo, político.

Em momentos de conflito aberto, como a conjuntura pós-greve, a lei torna-se um instrumento de controle hegemônico de poder. O referencial legislativo atua ideologicamente, a oficialidade recorre à lei para neutralizar a tensão, mas veicula este artifício como se ele fosse isento de interesses. Afinal, a legislação carrega a marca maior dos princípios liberais: igualdade consagrada no chavão jurídico, *todos são iguais perante a lei*.

Este texto introdutório seria mais longo se buscasse outros exemplos no trabalho de campo, relacionados a situações que sinalizassem para a necessidade de refletir sobre o panorama legislativo da gestão educacional brasileira, enfocando o perfil jurídico do Colegiado Escolar no Estado da Bahia. Considero o relato dessa reunião suficiente, pois configura-se em um caso emblemático de como a lei flui no cotidiano da escola. Assim, a perspectiva legislativa incorpora-se ao universo analítico dessa pesquisa. Destaca-se, então, a gestão escolar, primeiro na Constituição Federal de 1988, em seguida na lei nº 9393/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por fim, na Lei nº 6981/96 e no decreto nº 6267/97. Não será feita uma análise do texto legal em si, mas da sua repercussão política, na realidade social vivida e debatida no cotidiano da escola.

Esse percurso parte da Constituição Federal de 1988 por ter se constituído no marco que anunciou a redefinição da gestão escolar em torno da transparência e conseqüente necessidade da reorganização escolar para efetivação da democracia. Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação ratifica este propósito. Contraditoriamente, alguns meses antes da publicação da LDB/96, foi sancionada na Bahia, a Lei nº 6981/96 que implanta o Colegiado na Rede Estadual. Pela lógica jurídica, a legislação estadual deve ser complementar à legislação nacional. Aproximadamente, um ano depois, no Estado da Bahia, em 1997, foi aprovado o decreto nº 6267 que dispõe sobre a implantação, competência e composição do Colegiado Escolar, na Rede Estadual de Ensino Público. A legislação federal apresenta a democracia como fundamento genérico

norteador para a organização escolar. O leque jurídico estadual encontra-se presente nesse horizonte, quando define, através da Lei 6981/96 e do decreto 6267/97, as diretrizes concretas para fazer acontecer a suposta democracia nas escolas. Na lógica do direito completa-se o princípio da hierarquização e complementaridade das leis.

4.1. Gestão Escolar Democrática! Presente, Constituição Federal

Os movimentos políticos, a favor e contrários à maré da gestão democrática escolar, estão expressos no texto final da Constituição Federal de 1988. Uma análise exclusiva dos artigos constitucionais não contemplaria a ambientação histórica que modelou uma tensão refletida no plano legislativo federal maior. Para esta empreitada, é imprescindível caracterizar as forças sociais que fazem bater o ritmo histórico dos anos 80 no Brasil. Quatro sons dissonantes tocam em uma orquestra desafinada: o esgotamento do modelo governamental da Ditadura Militar; a reorganização da estrutura administrativa do Estado, baseada nos princípios democráticos; o fortalecimento dos setores populares através da organização de diversos movimentos sociais e a pressão da Nova Direita¹⁴ por um mercado, radicalmente aberto, alicerçado nas bases do neoliberalismo.

O jogo político engendrado na década de 80 marca a ação de forças que atuam, simultaneamente, em um movimento de interesses contrários. Não há placar definido para o resultado final do embate. Posições calcadas em bases territoriais, ideologicamente situadas, indicam prognósticos favoráveis a um ou outro grupo. Uma análise menos tendenciosa aponta para a sobrevivência plural dos atores que participam do conflito, estabelecendo marcas concorrentes na feição da realidade social. Isto não quer dizer que não se possa fazer um balanço conjuntural do período, considerando as forças sociais emergentes e as que estão, em contrapartida, em depressão.

Em linhas gerais, os anos 80 identificam-se pela afirmação genérica dos ideais democráticos. No cenário social submerge, embora não tenha desaparecido, a tendência

¹⁴ Categoria conceitual definida por Silva (1996) referindo-se aos seguimentos sociais hegemônicos na contemporaneidade, vinculados aos interesses da política neoliberal. A Nova Direita atua na direção de redefinir as esferas social, política e pessoal, nas quais complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social da política de mercado. Trata-se de um projeto para legitimar a nova ordem contemporânea hegemônica, neutralizando as forças potencialmente resistentes.

administrativa estatal associada à centralização política. Em oposição, emergem as plataformas políticas que visualizam a democracia como horizonte. Contraditoriamente, afirma-se a ação dos movimentos sociais e a nova perspectiva liberal radicalizada. Ambas plantadas em terras democráticas. Terra democrática, aqui, refere-se a uma categoria ampla, incapaz de sugerir as diferenças que dão sentidos a estas duas tendências. São terras que produzem frutos que não se combinam em uma salada. Entretanto, a olhos nus, estabelece-se um consenso entre as forças em destaque nos anos 80, em torno das idéias democráticas, como elemento basilar para a nova organização social. De que democracia estão falando? É a questão que reflete o conflito estabelecido para carimbar as instituições sociais. A Constituição Federal, então, não terá problema para definir a democracia como princípio fundante, regulamentador do Estado Nacional. Permanece a questão, que democracia é essa?

Em educação, a democracia se tornará lugar comum, especialmente no âmbito da gestão escolar. Costa (2000, p. 46) apresenta um quadro preocupante da tendência que a engrenagem organizacional assume nas escolas:

Os ventos da democratização, do início dos anos 80, alimentaram insondáveis esperanças. Algumas figuras expressivas do pensamento educacional progressista dedicaram-se a experiências de gestão de redes escolares em várias partes do país e alarmaram-se com o que encontram inicialmente. O resultado que se seguiu foi sem dúvida desanimador. Tendências anteriores não foram revestidas e mesmo, em alguns casos, agravaram-se. A década de 80 e o início dos anos 90 não foram floridos, especialmente para a educação brasileira.

De fato, as experiências educacionais, baseadas em programas de gestão democrática, não têm refletido uma efetividade. A própria construção da pesquisa em curso, em várias passagens, ratifica este argumento. Entretanto, uma avaliação pragmática, atrelada à concretude objetiva imediata, perde o significado dos avanços que as iniciativas progressistas têm alcançado ao enfrentar as estruturas hegemônicas para conceber a democracia no centro organizacional da escola. Se tomarmos como vitorioso o movimento neoconservador que limita a democracia ao âmbito do mercado, esvaziamos de sentido a luta na outra direção.

Muitas vezes, o movimento histórico quando está sendo vivido é desanimador pela sua lentidão, própria da diferença entre a lógica cronológica do sujeito e da instituição que está sendo produzida. A questão é que nesse processo apenas o sujeito é sensível e como possui uma temporalidade limitada, tem urgência de resultados que o tempo histórico nem sempre tem ritmo para suprir. Os avanços políticos, quando vão e voltam, angustiam. Mas, é preciso reconhecer que a educação é marcada ou pode ser marcada com emblemas dos setores sociais hegemônicos e contra-hegemônicos. Nesse sentido, utilizo o artigo 205 da Constituição Federal, chave de abertura do capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto:

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.

Ao inaugurar o capítulo III da Carta Magna, o artigo 205 apresenta os princípios da Educação brasileira. Se o decodificarmos pelo seu conteúdo legal em si, o aprovaremos sem maiores ponderações. Não existe oposição para que a educação seja direito de todos e responsabilidade solidária da família, do Estado e da sociedade e que, também, prepare o sujeito para a vida, combinando cidadania e trabalho.

Mas, se tomarmos o legado legislativo em função do pano de fundo histórico que ornou o texto legal, não o aprovaremos simplesmente. Buscaremos a trama política em cena que conferiu registros à lei. Estamos diante de um contexto histórico tenso que requer uma análise ampliada para apreender os múltiplos fatores em jogo na composição do real. Considerar ou priorizar um ângulo analítico reduz o jogo de poder presente neste contexto. De um lado, e ao mesmo tempo de todos os lados, forças concorrem marcando o perfil sócio-político e cultural dos anos 80 no Brasil. Atuam na Constituição o legado dos movimentos sociais, a força do Estado e a ação política dos grupos neoconservadores.

A multirreferencialidade é a chave para o entendimento dessas marcas na conjuntura. Burnham (1998, p. 42) destaca a importância da heterogeneidade nesta esfera analítica:

O que é, sobretudo importante nessa *outra análise* é a aceitação da *heterogeneidade* que constitui o complexo e, portanto, a compreensão de

que o exercício de reflexividade requerido por ela vai exigir um amplo espectro de referenciais. Por esta razão, Ardoino reafirma não se poder compreender esse complexo, como realidade/representação, a partir de um único referencial de análise ou paradigma específico. A observação, a investigação, a escuta, o entendimento, a descrição dessa complexidade, como bem dizem Ardoino (1989) e Barbier (1992 a), dá-se por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e *escritos* em linguagens distintas. Tal estatuto de heterogeneidade traz a intelecção da complexidade sempre de um modo um tanto paradoxal: apóia-se na perspectiva da *implicação*, que assume estarem co-presentes na realidade (em situações, fenômenos, processos...), sem perder as suas especificidades e as suas competências, o *sujeito – objeto-processo* e o *objeto-processo – sujeito do conhecimento*.

A Carta Constitucional está marcada pela retomada da organização dos movimentos sociais que cumpriram um papel central na denúncia mais reveladora do caráter centralizador e autoritário das instituições brasileiras, ao tempo que reivindicavam alternativas de participação nas esferas de decisão da vida pública e privada. As bandeiras de luta variavam de interesses, dada a diversidade política e cultural brasileira, mas convergiam na discussão sobre participação em áreas como saúde, educação, habitação, trabalho... Neste ambiente, a noção de cidadania remodela-se, incorporando a idéia de sujeito político que além de direitos e deveres, tem perspectiva ideológica, que pode ser convertida em uma atuação política orgânica e subjetiva, definida a partir dos interesses das bases populares. Busca-se superar o modelo de cidadania, gerado internamente na lógica de mercado produzida pelo modo de produção capitalista. A este respeito salienta Gonh (2001 p.11):

No liberalismo, a questão da cidadania aparece associada à noção dos direitos. Trata-se dos direitos naturais e imprescritíveis (liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade), e dos direitos da nação (soberania nacional e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário).

O processo de legitimação dos movimentos sociais, nessa época, passa pela necessidade de garantir a universalização dos direitos na retomada do princípio que todos os homens e mulheres precisam ter acesso e oportunidades equivalentes para o ingresso nos diversos territórios sociais. Nessa ótica, Abrantes (2003, p. 11) assinala:

A universalização dos direitos surge com um passo importante na transformação das relações sociais, políticas e culturais, anteriormente

instituídas, partindo para um importante caminho que leva à publicização do Estado e à construção de uma nova relação política entre este e a sociedades civil.

Este período é a fonte alimentar do que se pode chamar cidadania política. A idéia de democracia também é discutida, sobretudo, no questionamento da validade do princípio da representação. Os movimentos sociais orientam-se por políticas que almejam ações democráticas participativas diretas. Busca-se que o indivíduo e seu grupo tornem-se sujeitos construtores e atuantes organicamente na produção de suas necessidades sociais.

Na Lei Maior, também, a expressão do discurso neoconservador, apoiado nas raízes neoliberais, proclama a estruturação de uma escola democrática, pautada em um modelo de gestão participativa. Desta forma, ocorre um esvaziamento das reivindicações em torno da gestão escolar democrática no campo de resistência popular. Na realidade, observa-se que essa política objetiva fragiliza os movimentos sociais, transformando zonas de conflito em áreas de cooperação. Nessa ótica, a participação assume um caráter laborial para efetivação de projetos construídos verticalmente. A participação centra-se em uma ação monitorada e meramente executiva. Convida-se a comunidade para fazer a escola e não para pensá-la. Em realidades que variam em função das demandas locais, pais, mães, vizinhos atuam na escola em diversas tarefas mecânicas. Exemplos não faltam de mutirões para reforma, limpeza ou manutenção de escolas. Muitos, também, colaboram cotidianamente em postos na biblioteca, secretaria, cozinha etc. São os amigos da escola em ação.

Nesse novo contexto em redefinição sócio-política e econômica, a noção de autonomia, embora possua sentidos conflitantes, integra a Constituição definida sob a logomarca Gestão Democrática do Ensino Público, como registra o art. 206, em especial o parágrafo VII:

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

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino
- IV. Gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais;
- V. Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial

- profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI. Inciso V com redação dada pela Ementa Constitucional n. 19, de 4-6-1998.
 - VII. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei
 - VIII. Garantia do padrão de qualidade.

Embora não ocorra um registro textual do termo autonomia no Art. 206, é impossível organizar em qualquer lógica administrativa uma gestão escolar que se pressupõe democrática, sem esta prerrogativa. A discussão central encontra-se em definir o modelo de autonomia previsto nas entrelinhas. A generalidade do texto constitucional que não objetiva uma definição precisa para o modelo de gestão democrática e sua correspondente autonomia, é justificada por grande parte dos juristas. Argumentam que sendo a Constituição a lei máxima do país, construída para orientar a organização social por um período de tempo indeterminado, não pode definir com precisão as indicações normativas sob risco de vencer face a realidade em permanente mutação. Através da discussão da pergunta, *mas qual a importância de um princípio constitucional?* Adrião e Carmargo (2002, p.72), sustentam esta lógica:

O termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. Geralmente, são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais. Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que eles derivam.

A indefinição do princípio, ou melhor, a definição genérica atualiza permanentemente os setores sociais por uma leitura da lei a partir de seus interesses. É que o princípio abriga, em sua amplitude várias possibilidades de interpretação, tornando a lei um reflexo político das tensões sociais. Ao contrário de caracterizar-se como uma dimensão fria, dotada de uma prescrição objetiva, os princípios jurídicos estão relacionados à dinâmica de produção social. O estabelecimento de princípios jurídicos, muitas vezes, configura-se como a estratégia dos legisladores para aprovar com mais facilidade as leis. Argumenta-se que todos os setores estão contemplados e descola-se a definição do sentido do campo legislativo textual para o embate das forças sociais. Isto não quer dizer que as leis não

tenham destinação a determinados grupos políticos. Embora possa valer para outros princípios constitucionais, esta linha argumentativa relaciona-se apenas ao princípio da democracia, definido para a gestão escolar na Constituição Federal.

Os próprios, Adrião e Camargo (2002, p.72-3) contextualizam a definição do princípio da gestão democrática no ambiente dos anos 80 no Brasil:

O princípio da gestão democrática do ensino e sua introdução na Constituição também redundou de conflitos. Com objetivo de ilustrá-los e entendermos o caráter de síntese atribuído anteriormente ao texto legal, é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte (1987-1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática de ensino. Sucintamente, podemos identificar a existência de duas posições expressas por setores organizados da sociedade civil com representatividade no legislativo, que conformaram o debate em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação.

O primeiro setor refere-se ao grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional cujo posicionamento, no tocante à gestão da educação e da escola, refletia a defesa do direito à população usuária (pais, alunos, e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos (...).

De modo oposto, o segundo setor, ligado aos interesses privados do campo educacional e composto, tanto por representantes do chamado empresariado educacional, quanto por representantes ligados às escolas confessionais, contrapunha-se a tal formulação. Aqui, o grau aceitável de participação resumia-se à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino.

Bordignon (2004, p. 297) apud Francis Imbert diferencia dois sentidos para o conceito de autonomia extraídos da metafísica de Aristóteles, a poiesis e a práxis:

:

A poiesis realiza-se em uma obra (érgon) exterior ao agente. Neste caso, a atividade cessa quando sua finalidade é alcançada: quando a casa está terminada, deixa-se de construir, quando se consegue o “emagrecimento”, “deixa-se de emagrecer”, “quando se aprendeu a lição, deixa-se de aprender”. Esses fazeres dependem de ação transitiva e fabricadora; representam meios e não fins que permaneceriam imanentes à ação...

Pelo contrário, a práxis é uma ação “cujo único fim será ela mesma, que aperfeiçoa o agente e não tende para a realização de uma obra fora desse agente: seu fim último não é senão o uso e o próprio exercício”. Como tal, a práxis é um ato (energia). Identificado inteiramente como o agente,

o ato não se esgota numa produção (...) Essas ações não acabam, mas duram enquanto o sujeito viver (IMBERT, 2001, p. 29-30).

Assim, Bordignon (2004, p. 297) sintetiza as duas linhas que orientam as políticas de autonomia.

A poiesis é heteronômica e a práxis, autonômica. Enquanto a poiesis pedagógica realiza a obra do professor, que busca moldar o aluno à regra estabelecida, a práxis constitui um ato (energéia) “identificado inteiramente com a agente”, que “não se esgota em uma produção” e que não acaba, mas dura “enquanto o sujeito viver”.

Os projetos poiesis e práxis atualizam-se na contemporaneidade e estão presentes nas entrelinhas da Constituição. O primeiro encontra-se na vontade política neoliberal que atrela a autonomia à estrutura mercadológica. Determina um lugar para o indivíduo ocupar, pressupondo não existir alternativa fora do mercado. A escola atua na direção de preparar os sujeitos para o perfil hegemônico da nova ordem social que se emoldura. O capitalismo moderno tenciona aplicar em todas as instituições, em especial as educativas, os mesmos recursos administrativos utilizados na empresa privada. Neste fórum, o princípio da autonomia previsto na Constituição explica-se a partir da lógica instrumental do neoliberalismo. Autonomia corresponde ao sucesso ou à emancipação individual, conquistada no mercado por mérito e competitividade. O segundo refere-se ao sentimento progressista que associa a autonomia a uma postura de convivência permanente com a vida. Parte da crença de que a instituição escola difere da empresa capitalista em seus objetivos basilares. Enquanto a última move-se na lógica da produtividade, visando o excedente pela alienação do trabalho, a escola forma o sujeito pelo seu reconhecimento identitário, pela sua história. Nesta ótica, autonomia relaciona-se a uma conquista coletiva que reflete os interesses de um grupo político. Educar para a autonomia significa desenvolver a consciência de que as questões da escola são de responsabilidade social. A autonomia se corporifica na interação do sujeito com o outro, por ações em órgãos colegiados através de práticas solidárias.

Bordignon (2004) ainda sugere que o sentido de autonomia da práxis requer a superação da autonomia no sentido da poiesis, de constituir-se em uma obra dada, ou feita por outrem.

Habitam a Constituição os dois sentidos. Creio na ação efetiva da democracia para revelação da poesia na práxis.

4.2. Gestão Escolar Democrática! Aqui, LDB

A mais recente LDB repete, ou melhor ratifica o texto constitucional ao considerar no seu Art. 3º, a gestão democrática como princípio.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia do padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

De fato, o artigo 3º, inciso VIII e o artigo 206º, inciso VII da LDB e da Constituição Federal, respectivamente, são correlatos. A pergunta parece inevitável, qual a necessidade da repetição? Considerando que a Constituição é de 1988 e a LDB de 1996, não seria uma simples reafirmação ou alerta, visto que o perfil administrativo da maioria das escolas, neste período, pouco avançou para garantir a participação política da comunidade. Esta consideração sustenta-se em um campo de abordagem genérico, reconhecem-se, experiências pontuais ou regionais de gestão escolar com mecanismos democráticos.

Embora este argumento pudesse ser suficiente para justificar a ratificação que a LDB faz em torno do princípio da gestão democrática, a superposição legal ocorre em virtude da noção de hierarquia e complementaridade jurídica que o sistema legislativo brasileiro incorpora. Neste caso, a repetição ocorre muito mais em atendimento a um protocolo legal que, propriamente, em virtude de um posicionamento político de alerta ou mesmo de denúncia.

Neste horizonte, a Constituição caracteriza-se como a Lei Maior de uma nação que traça princípios norteadores para orientar diretrizes políticas, e a LDB apresenta-se como uma lei complementar que regulamenta uma matéria específica, neste caso a educação. Ao contrário de ser avaliada como uma simples cópia, a repetição presente na LDB faz parte do sistema jurídico nacional. Adicional, a superposição legal, a LDB destaca normas complementares com um afinamento maior que a Constituição, mas, ainda sem uma definição precisa que possa regulamentar uma prática de ensino concreta. Esta lei, também, é um código nacional que fundamenta princípios para os sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Tal amplitude reserva à LDB, em uma proporção menor que a Constituição, visto referir-se apenas a uma matéria, o estabelecimento de princípios norteadores para a educação. Assim, os sistemas de ensino necessitam regulamentar leis menores com destinação local ou regional precisa.

Embora toda a análise empírica desse trabalho resida em uma escola da rede oficial, a ressalva de que o inciso VII, art. 3 da LDB pressupõe gestão democrática apenas para o ensino público merece destaque. Explicita-se a fragilidade da cultura democrática no País, estabelecendo uma ruptura administrativa entre as esferas privada e pública. Esta distinção situa a educação privada na lógica exclusiva da produção de mercado. O ensino torna-se um produto gerenciado de forma patrimonial por uma personalidade ou por um grupo econômico restrito.

A lógica de construir conhecimento irmana-se com a lógica de produzir um carro. Ao se fazer esta ponte, entre a produção do carro e a construção do conhecimento, não se tem a intenção de legitimar ou justificar a gestão centralizada na indústria automobilística. É que a tradição da organização capitalista e a conseqüente trama de poder que se tem moldado neste setor no Brasil, ergueu um modelo administrativo autoritário, visualizado como prática comum, às vezes tratado como algo natural. Isso corresponde apenas a um exemplo para ilustrar, de forma explícita, a tentativa oficial de aproximação da educação com a estrutura mercadológica.

Entre a construção do conhecimento pela via da educação e a produção de um carro existe uma fronteira que marca o ensino pela necessidade de humanização. Educar, pela sua

natureza interativa, é a tarefa de atualização histórica dos homens e das mulheres por eles próprios. Durkheim já sugere no século XIX:

(...) Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda. (1978, p. 38).

Durkheim considera ainda o processo educativo como um fator eminentemente social. Assim sendo, ocorre em um universo macro social em direção aos indivíduos, que em interação com os outros são socializados, ou melhor, educados. É como se a dinâmica educativa fosse dotada de uma força proveniente da estrutura social que modela os indivíduos. Mas, não só a pressão social confere traços à educação marcada, também, por uma conjuntura histórica que define as demandas do grupo em foco. Assim, registra Durkheim (1978, p.36-37):

Na verdade, porém, cada sociedade, considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo idéias passadistas ou futuristas, não importa; num caso, como noutro, não serão de seu tempo e, por conseqüência, não estarão em condição de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes.

Do ponto de vista político, esta ressalva ganha registro no texto da LDB em função da pressão que o empresariado da educação exerce sobre o Congresso Nacional e o Senado Federal extrai da educação seu caráter sócio-histórico. A iniciativa privada receia o avanço das forças populares em torno da organização dos movimentos sociais em defesa da gestão escolar democrática, em todas as naturezas de oferta. Este mecanismo reduz a educação mercadológica, em detrimento de sua natureza temporal e sócio interativa. Considerando sobre esta matéria Paro (2001, p. 54) indigna-se ao registrar:

(...) o Art. 3, inciso VIII, repete a fórmula da Constituição Federal que, no inciso VII de seu Art. 206, apresenta como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei.” Em ambos os dispositivos, o primeiro aspecto que salta aos olhos do educador minimamente consciente da natureza da educação é o absurdo de se restringir a “gestão democrática” ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? Por aqui dá perceber a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo a interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade.

Assim, os interesses privados do campo da educação nacional compostos tanto pelo chamado empresariado educacional moderno, como pelos grupos filiados às escolas confessionais, restringiram o alcance legal da gestão democrática à esfera pública. Entretanto, o setor educacional privado, publicamente, não rejeita os processos participativos na escola. Ao contrário, muitas vezes o discurso democrático é assumido como um instrumento de marketing propiciando uma imagem positiva da escola perante a comunidade de pais, alunos, professores e funcionários. Ocorre que a participação na escola, na maioria das vezes, é colocada no plano da colaboração pela efetividade das propostas sugeridas e monitoradas pela direção dos estabelecimentos de ensino.

A autonomia da escola, também surge na LDB como uma categoria de destaque para organização da gestão, ressaltando o espaço público como alvo:

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

O conteúdo desse artigo, ao prever graus de autonomia progressiva para a organização administrativa da escola, reconhece o caráter processual da implantação de um modelo organizacional que se quer democrático. As experiências de gestão, no campo educacional, têm demonstrado que não se efetiva uma prática democrática ou participativa pela força da lei. Não se transforma uma ordem centralizada em uma estrutura horizontal por medidas legais repentinas ou bruscas. Corre-se o risco de brilhar como a luz de um relâmpago, provoca um brilho encantador no céu, mas em segundos calma à noite em sua mesma

escuridão. Há que se reconhecer e respeitar o tempo dos atores que constroem a cultura operativa da escola. Ou seja, toda proposta de mudança organizacional, tendo a democracia como princípio, requer a participação da comunidade escolar, dentro de sua própria lógica cronológica, considerando, assim, a mobilização política interna.

Na estrutura administrativa macro-social, observando as políticas públicas implantadas pelo Estado e suas instituições burocráticas vinculadas, a exemplo da Secretaria de Educação estadual, ainda é muito tênue a consideração ao tempo e ao ritmo da mobilização da comunidade escolar. A definição, muitas vezes, de encaminhamentos relacionados à gestão escolar, passa pela dinâmica da estrutura de funcionamento do Estado, em detrimento da realidade das unidades escolares.

Na escola foco para realização desse trabalho, abordei a política oficial para redefinição do calendário escolar pós período de greve dos professores. Aquela situação demonstra que a estrutura operativa do Estado volta-se para si em prejuízo da dinâmica relacional que ocorre na escola. O tempo urge em função da resposta que o Estado, supostamente, precisa fornecer à sociedade. Então, monta-se uma estrutura de participação envernizada, onde os atores sociais aparecem simulando uma ação participativa para legitimar uma situação de mando camuflada por uma falsa política democrática.

Quando os setores mais avançados da comunidade escolar descortinam esta cena, a trama de poder hegemônica reconhece o perfil autoritário que se efetiva em torno da gestão escolar. Em contrapartida, solidifica-se o discurso da necessidade de funcionamento da escola para atender os prazos oficiais, alternativa para alcançar as vantagens administrativas do poder instituído. A situação é descrita como se não existisse brecha possível de atuar fora do controle central. A posição precisa ser tomada, caso contrário a escola perde o rumo administrativo estatal. Não cumprindo as determinações desse gênero, a escola corre o risco de ficar à margem das políticas públicas direcionadas à educação, especialmente no que diz respeito ao suprimento financeiro. Vence o pragmatismo funcional.

Nesse panorama a autonomia da gestão escolar deixou de ser uma fala restrita apenas aos educadores progressistas passando a incorporar o discurso dos setores conservadores e

privatistas da educação (PARO, 2002). Por esta via compreende-se o motivo da noção de autonomia ser tão vaga no texto da LDB. Embora atrele a autonomia ao tripé que relaciona as dimensões pedagógica, administrativa e financeira a partir da articulação indissociada destes elementos, o texto da LDB não consagra os pressupostos fundantes para fazer acontecer a autonomia escolar.

A LDB carece de uma formulação conceitual mais precisa que garanta a efetividade de uma gestão autônoma mais comprometida com a participação da comunidade escolar. É nesse ambiente de indefinição conceitual que Paro alerta:

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (2002, p.83-84).

Não há dúvida que a presença da autonomia escolar na LDB, como princípio para organização da escola, corresponde a um avanço da legislação educacional. Entretanto, reside no próprio texto legal imprecisões conceituais, que denominei de conteúdo vago, que podem ser interpretadas à luz de interesses políticos variados. Daí decorre a necessidade da mobilização permanente da comunidade escolar pela vigilância dos princípios democráticos, garantindo seu exercício.

A participação da comunidade escolar no exercício da gestão é definida na LDB nos artigos 12 e 13:

Art. 12. – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento

- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O Art. 12 define as incumbências que os estabelecimentos de ensino têm. Os incisos VI e VII apresentam determinações que tendem a estabelecer impactos no processo de gestão democrática da escola. Neste âmbito é explicitada a necessidade da escola articular-se com as famílias e a comunidade em seu entorno. O termo articulação sugere a participação dos atores sociais em um processo de interação política pela via de projetos que integrem ou relacionem a sociedade com a escola.

O inciso VII consagra a necessidade de circulação da informação como mecanismo para efetivar a democracia na gestão escolar. A participação da comunidade é garantida quando se define um canal eficaz de comunicação entre a escola e os seus grupos de usuários. Aliás, este é um ponto crucial, ainda frágil, na gestão da escola objeto da pesquisa. Na convivência que mantive durante a investigação e na realização das entrevistas, havia uma queixa recorrente na fala dos professores e dos alunos. Os dois grupos apresentam reclamações contundentes aos mecanismos de comunicação da escola.

Em linhas gerais, os professores queixam-se da ausência dos pais durante o curso do ano letivo para as atividades de acompanhamento pedagógico de seus filhos. Os professores reclamam que as reuniões semestrais são sempre vazias, a tal ponto que nos últimos anos têm perdido sentido e a coordenação pedagógica tem deixado de fazer a convocação pública.

Os professores sinalizam que, hoje, a preocupação dos pais limita-se em saber sobre a aprovação dos seus filhos de uma série para outra, de forma que só aparecem na escola no final do ano letivo quando o resultado já está consagrado. Destaco a seguir a fala de uma professora na sala da coordenação pedagógica que ilustra esta questão:

Já tem três semanas que tal aluna não vem à escola. Já pedi diversas vezes à supervisão que convide a mãe dela para vir aqui e ser informada sobre a situação. Mas, ela nunca pode vir à escola, diz que tem faxina todos os dias. No final do ano quando a menina for reprovada, ela aparece e faz um escândalo igual ao que fez no ano passado. A situação é invertida. É a escola que passa a não prestar. É por isso que eu faço chamada todos os dias.

Os alunos, também, referem à deficiência no intercâmbio das informações quando repetem insistentemente que não são comunicados dos resultados das avaliações parciais e finais de unidade:

Já estamos na III unidade e fui à secretaria pedi minhas notas. O senhor acredita que só tem três notas fechadas da I unidade. Queria o documento para levar para meu trabalho. Desistir. O que eles iam dizer da minha escola? Que é uma bagunça e não iam acreditar que eu estou aprendendo alguma coisa. Fui enrolando, dizia que ia levar hoje, amanhã e nunca levei que não sou doído.

Interessante perceber que tanto os professores quanto os alunos, referem apenas a necessidade de comunicação para melhorar a qualidade do sistema de avaliação. Sem dúvida que se trata de uma questão central da gestão escolar, fundamental para a democratização das relações pedagógicas. Entretanto, a escola acomoda outras questões, tão relevantes quanto o sistema de avaliação, que não são visualizadas.

A proposta de circulação informacional deve estar inserida em todo o projeto político pedagógico da escola. Este fórum agrega e define todas as dimensões de poder da instituição, estruturando o currículo. Articula-se as dimensões política, pedagógica, financeira e administrativa. O fundamento da circulação informacional deve ser resultado de um plano que contemple todas estas dimensões horizontalmente. O privilégio ou restrição a um desses setores fragiliza e limita a ação participativa da comunidade. Neste sentido, o plano para fazer circular as informações na escola entre toda a comunidade é um elemento essencial para o processo de democratização da gestão escolar. A participação movida por uma ação política consciente só se constrói por tomada de decisão, é resultado do conhecimento que o sujeito acumula na interação com a teia social.

O entendimento da informação, através de uma linguagem que contemple toda a comunidade escolar é fundamental para que a comunicação ocorra em uma relação de reciprocidade possível. Não adianta fazer circular a informação na escola através de

códigos que não são dominados por toda a comunidade. A linguagem quando restrita a determinados setores que compõem a escola estabelece fronteira entre sujeitos e grupos, caracterizando-se como um mecanismo de poder vertical. Esta questão foi tão marcante durante a realização da pesquisa que se tornou um recorte analítico, aprofundado no capítulo seis.

4.3. Gestão Escolar Democrática! Oi, Lei Nº 6981 e Decreto 6267/97

A lei Nº 6981, promulgada em 25 de julho de 1996, no Diário Oficial do Estado da Bahia, dispõe sobre a competência e a composição do Colegiado Escolar na Rede estadual de 1º e 2º graus e dá outras providências.

É curioso verificar que esta Lei é anterior à LDB atual, que fora sancionada pelo então, presidente da República, Sr. Fernando Henrique Cardoso, no mesmo ano, porém, no final do mês de dezembro. De imediato, parece contraditório que uma lei estadual, que de acordo com o princípio da hierarquia do direito está subalterna à legislação federal se antecipe à norma nacional. Na lógica da construção legislativa convencional, espera-se que leis relacionadas à mesma matéria, em âmbitos jurídicos distintos como neste caso que reflete a União e um Estado Federativo, sejam complementares, obedecendo a superioridade nacional. Esperava-se, então, que a legislação regulamentadora do Colegiado Escolar e a conseqüente gestão da escola pública fosse posterior à publicação da LDB, já em fase de discussão e produção na época. Entretanto, o motivo para a agilidade da definição da legislação sobre o Colegiado Escolar, encontra-se na conjuntura política da ocasião e dos interesses que o governo local visualizava na gestão da educação pública. Como a LDB de 1996 sucede a LDB de 1972, poder-se-ia avaliar ingenuamente que a Lei 6981 estaria relacionada à legislação nacional em vigor na época, ou seja, a LDB de 1972. Neste caso, a legislação do Colegiado Escolar estaria atrasada, ao contrário de antecipada como caracterizei anteriormente. Esta suposição carece de validade que a sustente historicamente. Embora a LDB de 1972 ainda estivesse em vigor, estava absolutamente vencida politicamente. O ensino tecnicista, seu fundamento central, já estava esgotado. Ademais, seu texto não traz nenhuma orientação para nortear a gestão escolar democrática. Não havia, assim, possibilidade de complementar algo que não foi iniciado.

Para compreender esta antecipação legislativa efetuada pelo governo do Estado da Bahia é necessário trazer à tona a conjuntura política, refletindo sobre as forças que estão em alta ou em baixa na década de 90. Neste sentido, embora Gohn (2001) refira-se à crise dos movimentos populares nos anos 90, em oposição à “onda” de participação política verificada nos anos 80, não se pode esvaziar de repercussão, o significado histórico das ações sociais, ou mesmo anular esta década em relação ao enfrentamento político que travou com as forças hegemônicas do poder. É nesse período, por exemplo, que o Movimento Sem Terra ganha força e corpo. Gohn (2001) nos chama atenção para esta questão:

Em síntese, retomando a nossa questão inicial, quanto à crise dos movimentos sociais, diríamos: a crise é parcial. Ela está instalada em certos ramos dos movimentos, mais precisamente nos de ordem popular. Os movimentos ecológicos, ao contrário, não estão em crise. Estão em ascensão. São, certamente, uma das grandes frentes de mobilização no século XXI. E a crise dos movimentos populares deve ser considerada em seus devidos termos. Primeiro, porque uma das características básicas de todo movimento social, quer popular ou não, é seu fluxo e refluxo. Eles não são instituições. Podem até se materializar em alguma organização, mas isso é uma provisoriedade. A organização pode morrer, mas a idéia gerará o renascimento do movimento em outro contexto.

Então, nessa direção a sociedade expectava uma postura avançada na LDB que definisse horizontes para a organização da gestão escolar, fundamentada nos princípios da participação política da comunidade.

Ademais, uma das reivindicações centrais em torno da gestão democrática ganha ressonância na década de 90 no Brasil. Trata-se da luta pela eleição direta para dirigentes escolares. Embora seja um enfrentamento social anterior à década de 90, é nesse contexto que explodem conquistas em diversos municípios e estados da federação. Bastos (2001), salienta a repercussão que ocorre no final da década de 80, quando a Lei 748 de 22 de agosto de 1989 é aprovada no município de Niterói no Rio de Janeiro. Esta Lei no seu Art. 2 estabelece: “ O sufrágio é universal, direto, livre e secreto para o provimento dos cargos de diretores de escolas”(apud, Bastos, 2001, p.17). O movimento em torno da luta por eleição direta para diretores se fortalecerá.

A partir da consagração e funcionalidade das eleições diretas para dirigentes escolares no município de Niterói e sua conseqüente influência nos movimentos sociais relacionados à

educação, novos alvos foram perseguidos e conquistados. Nesta direção, um outro exemplo de destaque considerado por Bastos (2001) ocorreu no município de Angra dos Reis sob a direção da Secretaria Municipal de Educação, durante o primeiro governo petista (1989-92). Cronologicamente adiante, poderia salientar inúmeras conquistas semelhantes verificadas em diversas regiões do País.

Em Salvador, capital do Estado da Bahia, entre os anos de 1993 e 1996, vivíamos um governo de coalizão com representação de forças democráticas plurais. Lídice da Mata elegera-se, primeira prefeita da cidade, na legenda do Partido da social democracia – PSDB, agregando apoios entre diversos grupos políticos referidos genericamente como esquerda. A lei orgânica relacionada à educação foi revisada sob a nova ótica. No plano da gestão escolar garantiu-se o princípio da participação da comunidade no exercício da democracia. Entre outras questões, a eleição de diretores foi prevista, passando a fazer história.

Na contramão, o Governo do Estado da Bahia, representado por bases ainda patrimonialistas, sob o comando do então governador Paulo Souto, receia perder o controle diretivo das escolas públicas. Nesta época, o cargo de diretor de escola se configurava como uma representação partidária do Governo, sobretudo no interior do Estado. Distante de adotar um perfil técnico ou mesmo político democrático, a direção escolar configurava-se em um cargo de confiança nomeado pelo governador do Estado. Desta forma, a gestão escolar funcionava como uma agência do governo estadual.

A legislação precipitada para definir a estrutura do Colegiado Escolar justifica-se, como uma alternativa para perpetuação desse modelo. O governo do Estado reconhecia que a iminência da aprovação de uma nova LDB, o que de fato ocorreu em dezembro de 1996, fortalecia a expectativa social em torno da definição de uma política de gestão mais democrática para educação. O governo estrategicamente assume o discurso da gestão escolar democrática e participativa. Institui o Colegiado Escolar como o fórum para fazer acontecer o novo modelo de gestão.

Na legislação que define o Colegiado Escolar percebe-se com nitidez o esvaziamento de sentido do pressuposto fundamental da gestão democrática, ou seja, a participação da

comunidade escolar. Limita-se à ação política dos atores que fazem a escola restringindo o poder do Colegiado que não terá determinação deliberativa. O Colegiado no Estado da Bahia não goza de autonomia uma vez que seu papel está resumido a ações de consulta e fiscalização da organização escolar. Outro ponto significativo de fragilidade democrática é que a nova Lei silencia sobre a eleição dos dirigentes escolares. Examino, a seguir, com mais vagar a legislação em vigor no sentido de compreender estas tensões.

O Art. 1 da Lei nº 6981/ 96 apresenta e define a competência principal do Colegiado Escolar: ampliar o nível de participação da comunidade no acompanhamento, tanto das atividades técnico-pedagógicas, como administrativo-financeiras. Vejamos:

Art.1 – O Colegiado Escolar tem como competência básica ampliar os níveis de participação na análise dos projetos e acompanhar as atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras das unidades escolares, de forma a estabelecer relações de compromisso, parceria e corresponsabilidade entre escola e comunidade, visando a melhoria da qualidade do ensino.

A análise desse Artigo requer referência aos membros que compõem o Colegiado representando a comunidade escolar. Esta composição está prevista no Art. 2 da Lei e pressupõe a direção escolar como membro nato, representação do corpo docente e dos especialistas em educação, representação do corpo discente, representação do corpo administrativo e representação dos pais ou responsáveis. Ou seja, são representados no Colegiado, a direção da escola, os professores e técnicos em educação, os alunos, os funcionários e os pais, sem dúvida, um grupo bastante plural e heterogêneo. Estabelecendo um vínculo entre este grupo e sua ação principal definida no Art. 1, a previsão de analisar e acompanhar os projetos da escola limita ou mesmo nega a possibilidade de construção da proposta político pedagógica da escola em sua base.

O texto legal parece consagrar a idéia de participação da comunidade escolar, entretanto, o alcance está limitado às esferas de avaliação e execução por acompanhamento dos trabalhos pedagógicos. Estas dimensões são importantes para qualquer proposta de gestão escolar que se deseje democrática, mas são resultantes da atividade de construção que modela o trabalho pedagógico na escola. É necessário pensar a escola a partir dos interesses e da trama política que a própria comunidade trava no interior da escola, em

oposição à perspectiva diretiva estatal. Na verdade, trata-se de uma ressalva implícita no texto da Lei que garante ao Estado e suas agências executoras a tarefa de conceber a gestão da escola. Ainda que se afirme o contrário, o gerenciamento da escola permanece verticalizado, partindo da visão oficial distante das diversas realidades educacionais que compreendem o cenário cultural do que se chama baianidade.

O Artigo, também, não deixa de aludir às relações de compromisso e co-responsabilidade que devem ser firmadas entre a comunidade e a escola. Assegurar a necessidade de parceria e co-responsabilidade é fundamental para o Estado situar na comunidade escolar a legitimidade dos projetos educacionais. A contradição reside exatamente nesse ponto, a participação da comunidade é prevista como um mecanismo de sustentação para implementação dos projetos educacionais que ela não construiu.

Entretanto, um aspecto presente no Art. 1 parece positivo: a gestão escolar deixou de ser tratada como um fórum de planejamento e execução de atividades burocráticas. Foi estabelecido um elo de interdependência entre as atividades técnico-pedagógicas e as atividades administrativo-financeiras.

Em síntese, esgota o conteúdo da Lei 6981/96 que possui apenas 4 artigos distribuídos em uma página. A análise restringe-se aos artigos 1 e 2 em função dos artigos 3 e 4 corresponderem à composição de praxe para validação de uma lei. O Art. 3 prevê que o poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 30 dias e o Art. 4 recomenda que esta Lei entre em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

O Decreto nº 6267 de 11 de março de 1997 dispõe sobre a implantação, competência e composição do Colegiado Escolar na Rede Estadual de Ensino Público, e de outras providências. O Decreto, conforme anúncio inicial em seu próprio texto, é complementar ao disposto no Art. 249 da Constituição Estadual da Bahia e na Lei nº 6981/96, aqui já referida.

Mais completo e detalhado que a Lei nº 6981/96, o Decreto anuncia passos concretos para a organização do Colegiado Escolar na Bahia. Elenca com precisão as regulamentações para o funcionamento do Colegiado. Apresenta o modelo de operação da gestão escolar

pela via do Colegiado. Destaca com exatidão os segmentos da comunidade escolar que podem ter representação no Colegiado. Define as funções a serem desenvolvidas pelo Colegiado na escola. Normatiza o processo eleitoral e a duração do mandato dos representantes da comunidade escolar. Estabelece a periodicidade das reuniões e demais critérios administrativos para o funcionamento do Colegiado.

Vale salientar que este Decreto sustenta a Lei 6981/96 correspondendo à sua complementação. Quando de sua publicação, a LDB/96 já se encontrava em vigor, entretanto, não se encontra em sua composição nenhuma referência a esta Lei. Assim, parece que a legislação do Colegiado Escolar na Bahia ignora as discussões em torno do modelo de gestão que fora discutido em âmbito nacional e parcialmente consagrado na LDB. Apresenta-se, entretanto, um texto legal que absorve linguagem contemporânea do modelo de gestão escolar comprometido com a democracia, a exemplo dos conceitos de participação e autonomia. Mas, não se cria raiz legal para se transformar de fato a estrutura operativa estatal em torno da mediação de uma gestão efetivamente democrática da escola pública. A gestão participativa é prevista em uma estrutura que permanece com o monitoramento das atividades administrativas que têm o controle no Estado e nos seus órgãos executivos.

O Art. 249 da Constituição Estadual que também serve de base para este Decreto, proclama a necessidade da gestão democrática com a representação de todos os envolvidos na ação educativa. Para tal empreitada anuncia a necessidade de regulamentação através da formação dos Colegiados Escolares.

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.

Adicionalmente, o Art. 1 do decreto nº 6267 apresenta o mesmo teor do Art 1 da Lei 6981/96. Ou seja, a definição dos segmentos da comunidade escolar que estarão representados no Colegiado. Na condição de legislação complementar apresenta com mais detalhes os critérios para se efetivar a representação.

Art. 1 - As Unidades Escolares Estaduais – UEE - contarão com Colegiados integrados por representantes dos segmentos da comunidade escolar, assegurada a participação:

- I – da direção da UEE, através do Diretor;
- II – do pessoal docente e especialistas em Educação, através de Professores e Coordenadores Pedagógicos do quadro permanente e em efetivo exercício;
- III - do corpo discente, através de alunos a partir da 4ª série ou com mais de 12 (doze) anos, regularmente matriculados e freqüentando a escola;
- IV – do pessoal administrativo, através de servidor público, em efetivo exercício do quadro permanente ou temporário;
- V – da comunidade, através dos pais ou responsáveis legais dos alunos de qualquer idade, regularmente matriculados.

A Lei não estabelece nenhuma diferenciação para definir a representação em função do tamanho da escola e suas condições de funcionamento por turno. Na própria categoria administrativa da Secretaria de Educação, os tamanhos de escola são definidos por porte, assim nomeados; pequeno porte, médio porte, grande porte e porte especial. A complexidade da estrutura operativa da gestão é reconhecida proporcionalmente em relação ao tamanho da escola. A própria base executiva do Estado distribui recursos e monta a estrutura de gestão da escola em função do porte conferido. Assim, por exemplo, a quantidade de secretários e vices diretores de uma escola é definida em razão de seu porte. Ademais, o próprio salário do diretor é relativo ao tamanho da escola.

Mas, no plano da representação da comunidade escolar, o Decreto 6267/97 não prevê alternativas diferenciais para contemplar a presença de todos os segmentos que compõem a escola no Colegiado. Independente do tamanho e da estrutura de funcionamento da escola por turno, a representação da comunidade no Colegiado se faz a partir de um membro de cada segmento com o seu respectivo suplente. Para as escolas de grande porte e de porte especial esta forma de representação fragiliza o processo de participação da comunidade, principalmente entre os pais e alunos. A quantidade de pessoas representada por um pai ou aluno normalmente passa de 2000 atores sociais. Ainda que o representante tenha disponibilidade, ele não consegue estabelecer um processo de comunicação com todos os membros dos grupos. As dificuldades de alcançar todas as diferenças são reais. Como chegar aos três turnos? Como atender os interesses de grupos tão diferentes, em termos etário, religioso, endereço... Como um representante alcança e negocia tanta diferença?

Vejamos a situação dos alunos no Marquês para ilustrar empiricamente esta questão. Esta instituição tem oscilado, nos últimos anos, entre uma escola de grande porte e de porte especial. Entre outros elementos para definição do porte da escola, o número de alunos é

considerado. Isto significa dizer que hoje a escola tem aproximadamente 2100 alunos, funciona em três turnos, oferece Ensino Médio, em modalidade regular e de aceleração. Atrai, então uma clientela absolutamente plural.

A mobilização para eleição do aluno representante do Colegiado ocorreu de maneira mais forte no turno matutino com conseqüente eleição do representante titular e suplente neste turno. Na tentativa de aferir o alcance desta representação na escola como um todo, especialmente nos turnos vespertino e noturno, verifiquei que muito pouco chega às informações do funcionamento do Colegiado Escolar. Poucos alunos sabem da regularidade das reuniões e contribuem apresentando sugestões ou propostas. No turno noturno a situação se agrava, nenhum aluno acompanha ou é informado das reuniões do Colegiado Escolar.

Gilmário, representante dos alunos, ao ser questionado sobre o alcance da sua representação na escola, afirma que ao ser eleito já sabia que teria dificuldades com o turno noturno. No início da gestão até tentou visitar os colegas da noite, mas não obteve resultado. *O pessoal da noite não tem interesse, o pessoal da noite é todo trabalhador não está ligando para estas coisas. Sei lá pra mim é difícil.* Esta fala demonstra que a escola demanda outras formas de representação em função de sua complexidade. O representante dos alunos reconhece os limites de sua atuação, demonstra até sensibilidade em buscar superar as dificuldades, mas ainda não consegue adentrar para representar um mundo que não é o seu. Assim, a ausência de previsão no Decreto para representação diferenciada em função da complexidade da estrutura escolar consagra uma fragilidade no processo de participação da comunidade escolar.

O Art. 2 do decreto 6267/97 apresenta as funções do Colegiado para organização da gestão escolar. As competências do Colegiado ficam limitadas às funções de caráter consultivo e fiscalizador, tanto nas questões técnico-pedagógicas, quanto nas administrativas-financeiras.

Art.2- O colegiado Escolar terá funções de caráter consultivo e fiscalizador nas questões técnico-pedagógicas e administrativas-financeiras das UEE, conforme dispuser a legislação específica e as diretrizes da Secretaria da Educação, competindo-lhe:

- I- promover o fortalecimento e a modernização dos processos e gestão da escola, através de sua autonomia técnico-pedagógica e administrativa-financeira e a participação efetiva da comunidade escolar no processo eleitoral;
- II- ampliar os níveis de participação comunitária na análise dos projetos e no acompanhamento das atividades da escola, de forma a estabelecer novas relações de compromisso, parceria e coresponsabilidade;
- III- analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de desempenho dos professores, alunos, direção, pais e funcionários;
- IV- orientar e acompanhar a aplicação dos recursos financeiros geridos pela escola;
- V- fortalecer a integração escola - comunidade;
- VI- elaborar, acompanhar e avaliar o Plano de Desenvolvimento da Escola;
- VII- promover atividades culturais, cívica, artísticas, desportivas e recreativas que facilitem a integração entre alunos, pais, professores, no interesse da ação educativa;
- VIII- viabilizar apoios e parcerias, objetivando o desenvolvimento da UEE;
- IX- analisar as prestações de contas referentes a todos os recursos financeiros alocados à escola.

Quando se limita as funções do Colegiado Escolar às esferas consultiva e de fiscalização restringe-se o poder de decisão da comunidade escolar. Se entendermos o Colegiado como o fórum que representa a diversidade social que compõe a escola, encontraremos em seu interior a trama de poder configurada na escola. Enquanto instituição de representação plural, Colegiado reflete o conjunto de interesses, em conflito ou não, presente na escola. Disputar poder, discutir interesses, defender posições são ações que fazem parte do universo da democracia e que deveriam estar consagradas na previsão legislativa do Colegiado Escolar. Quando a legislação, que regulamenta as ações do Colegiado, nega o poder de deliberação da comunidade escolar, desconhece a possibilidade de participação política e responsável que os atores sociais mais interessados com os rumos da escola poderiam desenvolver. Ao contrário, ocorre um monitoramento, ou mesmo um controle da participação da comunidade escolar. O sentido de participação fica quase que reduzido à simples execução de tarefas. A comunidade é chamada a fazer presença na escola, envolvida em ações pelo seu melhor funcionamento, mas a construção política e pedagógica da proposta escolar é estabelecida em espaços de poder hegemônicos.

Também, não se pode negar as possibilidades que o Colegiado apresenta para a redefinição da gestão escolar na direção da democracia. Há de se buscar as brechas onde se pode atuar.

O inciso VI do Art. 2, por exemplo, apresenta uma contradição que permite à comunidade escolar firmar uma posição política mais contundente. Neste inciso fica estabelecido que é competência do Colegiado elaborar, acompanhar e avaliar o Plano de Desenvolvimento da Escolar - PDE. Elaborar é pensar sobre, definir política, ou seja, trata-se da possibilidade de efetuar uma ação deliberativa. No PDE encontra-se o planejamento anual da escola em várias dimensões, manutenção das instalações físicas, aquisição de recursos pedagógicos e de conservação do patrimônio, definição das atividades para formação docente e funcional, construção da agenda escolar... O PDE, então, corresponde a um espaço privilegiado de poder que pode ser amplamente ocupado.

Descobrir as possibilidades de ação política é fundamental para o fortalecimento da comunidade. A ação política organizada concorre para o estabelecimento de laços de identidade e reconhecimento da própria comunidade, que ao atuar na escola estabelece uma relação de fortalecimento recíproco com a instituição.

O Art. 3 do Decreto estabelece a duração de dois anos de mandato dos representantes do Colegiado. Além de uniformizar, para todas as escolas o calendário eleitoral com eleição prevista para o mês de abril.

Art. 3 – Os componentes do Colegiado Escolar terão mandato de 02 (dois) anos, sendo eleitos na última segunda-feira do mês de abril do ano da eleição, podendo ser reconduzidos apenas uma vez.

A legislação, ao consagrar um tempo único para fazer acontecer a eleição do Colegiado em toda Rede Pública da Bahia, desconhece que escolas diferentes têm condições e demandas específicas. Não se pode pensar em democracia sem relativizar a grandeza temporal. O amadurecimento político da comunidade e sua organização para participar da gestão escolar devem se constituir em uma demanda interna e não o contrário. Isto não significa dizer que não se possam implementar atividades políticas na comunidade que fomentem a sua mobilização por uma gestão escolar participativa. Rejeita-se, sim, a definição de prazos rígidos, que muitas vezes geram ações burocráticas apenas para atender as necessidades operativas estabelecidas pela lei.

O Colégio Estadual Marquês de Maricá, por exemplo, foi um dos pioneiros no Estado da Bahia, a organizar o Colegiado Escolar. Antes de corresponder a uma mobilização da comunidade, caracterizou-se por ser uma chamada da Direção da Escola. Na época, 1997, circulava uma informação extra-oficial que a escola que organizasse o Colegiado, estaria “bem” com a Secretaria de Educação e receberia verbas para execução do PDE. Neste clima, o Colegiado foi construído e posto a funcionar. A mobilização da comunidade foi tão frágil, que em parte do corpo docente o registro da formação do Colegiado não foi absorvido. Alguns meses depois da instituição do Colegiado, alguns professores discutiam na sala da coordenação pedagógica a necessidade da escola implantar um Colegiado. Salienta-se, também, que a referência ao mês de abril para data das eleições nunca foi seguida à risca.

O Art. 4 define a necessidade de formação de uma Comissão Eleitoral para organizar a eleição do Colegiado Escolar. Garante a presença do diretor na comissão, além de dois representantes de cada segmento da comunidade; professores, alunos, funcionários e pais.

Art.4 – Para eleição do Colegiado, em cada escola, será constituída uma Comissão Eleitoral, composta pelo Diretor, que presidirá, e por 02 (dois) representantes indicados por cada segmento.

A garantia de dois membros por segmento da comunidade, além da presença da direção da escola, confere à comissão eleitoral um número expressivo de componentes. A legislação reflete a preocupação que a oficialidade tem com a lisura do processo. Ocorrendo, neste clima, a eleição reveste-se de um poder simbólico, em torno dos ideais democráticos de transparência, conferindo ao pleito uma imagem de legitimidade.

No Colégio Estadual Marquês de Maricá, as eleições têm ocorrido em clima de tranquilidade. Normalmente, a direção convida os membros da comissão que gozam de respeito e confiança na comunidade. Não há, portanto, indicação pela própria comunidade, como sugere a Lei. Também não há questionamento sobre esta questão, que parece sem muito significado. Entre os pais, são escolhidos os que costumam circular mais na escola durante o ano letivo. Os professores indicados, geralmente têm regime de trabalho de 40 horas semanais e, por conseguinte são, mais presentes na escola. Ademais, é critério de escolha ser reconhecido pela comunidade como um professor responsável na prática do

exercício do magistério. Os alunos são escolhidos um do turno matutino, outro do turno vespertino, turnos onde ocorre maior mobilização para eleição do Colegiado. Na maioria das vezes são alunos que têm alguma liderança na escola, estão próximos da organização das atividades culturais da escola. Para os funcionários, segue-se o ditado popular, “antiguidade é posto”. Não chega a ser alvo os dois mais antigos, mas o critério sempre é escolher os funcionários que já têm uma certa inserção na escola.

A eleição ocorre sempre em um clima de cordialidade, durante os três períodos de funcionamento da escola. A Comissão Eleitoral faz rodízio entre seus membros. Praticamente, não existem dúvidas sobre a lisura do processo eleitoral.

O Art. 5 do Decreto estabelece a periodicidade para ocorrer a reunião do Colegiado ordinariamente, estabelecendo um intervalo de dois meses entre um encontro e outro. Garante ao diretor da unidade escolar a prerrogativa de convocação do grupo em situação de necessidade extraordinária. Prevê, também, a possibilidade de convocação de reunião, independente da chamada da direção da escola, contanto que convocada pela maioria dos membros que integram o Colegiado.

Art. 5 – O Colegiado Escolar reunir-se-á ordinariamente de dois em dois meses e, quando necessário, extraordinariamente, por convocação do Diretor da escola ou da maioria dos seus membros.

O intervalo de dois meses entre as reuniões ordinárias do Colegiado fragiliza a organização da comunidade, dificultando o amadurecimento de uma ação ativa da estrutura de gestão da escola. Um período extenso entre uma reunião e outra entrava o acompanhamento das atividades políticas desenvolvidas ou propostas ao Colegiado. A cada dois meses a paisagem pedagógica da escola se transforma. A reunião seguinte traz à pauta novas demandas de gestão, impossibilitando a criação de uma ação participativa planejada pela comunidade. É como se cada reunião rompesse com os encaminhamentos tomados anteriormente em razão da validade cronológica.

No Colégio Estadual Marquês de Maricá quase todos os representantes consideraram a necessidade de mais encontros com o grupo para promoção de atividades que realmente tivessem uma continuidade e efetividade de ação.

Emília, por exemplo, avalia:

O que falta para o Colegiado ter uma ação é que nós precisamos nos encontrar mais. Eu nem lembro direito quando foi a última reunião. Dizem que a gente pode fazer uma série de coisas na escola, festa e tudo. Mas, para tudo isso precisa de gente fazendo. O problema também é que todo mundo do Colegiado é muito ocupado. Temos outras obrigações.

Gilmário, na mesma direção, afirma:

O que precisa é fazer um calendário regular para as reuniões. Assim todo mundo se compromete e vem. Ninguém marca nada no dia. Não dá para ficar se reunindo de vez em quando. Assim o trabalho do Colegiado não anda. Você planeja uma coisa hoje e só vai encontrar de novo as pessoas muito tempo depois.

Quanto à reunião extraordinária, o critério de só poder ser convocada pela Direção da escola ou pela maioria dos membros representantes do Colegiado dificulta a chamada pela comunidade escolar. Os demais membros do Colegiado só irão fazer a convocação, caso a Direção não tenha interesse de fazê-la, uma vez que tem esta prerrogativa. Como o Colegiado é composto de cinco representantes, a Direção da escola, um professor, um pai ou uma mãe, um aluno e um funcionário, a convocação extraordinária depende da adesão de três segmentos, excetuando, evidentemente, a Direção. Esta situação requer um amplo poder de integração do grupo. Na trajetória do Colegiado do Colégio Estadual Marquês de Maricá nunca se verificou esta modalidade de chamada. A Direção, ao contrário, já se valeu de sua prerrogativa para consultar emergencialmente o Colegiado sobre a suspensão ou expulsão de um aluno que havia ultrapassado os limites da disciplina.

A partir do Art. 6 até o Art 10, a legislação do Colegiado Escolar apresenta conteúdo sem maiores relevâncias para análise ou cumpre o ritual jurídico de praxe para prever que a lei entre em vigor.

Art. 6 – A função de membro do Colegiado Escolar não será remunerada, sendo considerada de relevante interesse público.

Art. 7 – A vacância de membro do Colegiado Escolar ocorrerá por conclusão do mandato, renúncia, desligamento da escola, aposentadoria, morte ou destituição.

Art. 8 – O Secretário da Educação editará as normas complementares necessárias ao cumprimento desse Decreto.

Art. 9 – Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 10 – Revogam-se as disposições em contrário.

Em linhas gerais, aqui encontra-se uma análise da legislação sobre a gestão escolar. A longa trajetória percorrida contrasta com a resistência de partida, que ainda visualizava a lei com certo preconceito, considerando como uma dimensão mais burocrática e menos política. A extensão do texto reconhece que a gestão, enquanto objeto de estudo, está inserida em uma perspectiva legislativa que reflete a trama social. Longe de se localizar distante da realidade, a complexidade legal se relaciona com a escola, conferindo avanços e retrocessos para marcar a gestão. Conhecer e analisar a legislação corresponde a um mecanismo de ação política possível para a participação da comunidade na estrutura organizacional da escola. Trata-se de um empenho pela busca de brechas para atuação responsável e crítica dos atores sociais em torno da escola. Distante de adotar uma postura ingênua de rejeição à lei, ou o inverso, a radicalidade legalista, reconhece-se que nenhuma plataforma de poder, por mais forte que seja, fecha todos os circuitos.

CAPÍTULO V

O COLEGIADO ESCOLAR NA MIRA DA REPRESENTAÇÃO COMUNITÁRIA

Tava eu mirando a lua
 Veio a moça me olhar
 Perguntei se era nova
 Não custou se apaixonar
 (Amelinha)

O termo mira é muito usual nas brincadeiras de crianças quando se tem um alvo a atingir. Nos jogos de bola de gude ao se acertar uma bola difícil a molecada comemora “pô cara sua mira está boa”. Também, em outra acepção mira pode indicar um desejo, um objetivo. O menino em uma paquera cansativa queixa-se: estou mirando aquela gata há meses e ela nada. Os sentidos se relacionam, mas marca-se a diferença entre alvo e desejo. Alvo tem um sentido mais pragmático, enquanto desejo envolve emoção.

A gude pode acertar ou não a outra. O namoro pode ou não acontecer. Em todas as situações a mira foi apontada e será sempre avaliada pelo atirador. Nesta pesquisa, tanto o alvo, quanto o desejo são o Colegiado Escolar que está sendo mirado por seus representantes. Trato Colegiado Escolar como um desejo, porque em todas as falas e em muitas expressões de corpo dos membros representantes, pude perceber uma esperança de mudança qualitativa da estrutura político-pedagógico da escola, a partir de sua organização. Também, o vejo como alvo porque muitas vezes quando este desejo foi frustrado, o Colegiado passou a ser objeto de crítica severa. É a gata que passou a ser bola de gude. Então, nessa análise o termo mira sintetiza esses dois sentidos: desejo e alvo.

Neste sentido, Hilda, representante das professoras e dos professores, destaca:

O Colegiado são os representantes da escola em cada segmento da escola para defender os interesses de todos.

(...) não tem discussão, vem a coisa pronta para gente dizer sim ou não. O colegiado daqui a meu entender é sim ou não. (...). O PDE mesmo está aí para ser discutido, é hoje, é amanhã. E quando a gente vem para discutir o PDE já está pronto.

A mesma contradição pode ser percebida na fala de Lídice, representante das mães e dos pais:

Olhe, para mim, eu acho assim que o Colegiado é uma coisa assim bem legal. (...) Depois que eu entrei, não é que a gente desconfie das coisas, mas pelo menos fica a par das coisas que acontece na escola.

Às vezes as reuniões são vazias, as pessoas vem, vem. Mas, se cansam. O que é discutido parece que não adianta. A coisa vai para outro caminho.

Olívia, representante suplente dos alunos e das alunas, também, sinaliza na mesma direção:

O Colegiado é bem legal. Todo mundo que faz parte da escola está representado. Até os funcionários. Todo mundo pode abrir a boca e falar. Assim é bom, por que ninguém fica de fora. E é bom falar para depois não ter que reclamar. Agora reclamar só não adianta cada um pode dá a sua opinião.

O Colegiado praticamente não existe. Eu não vejo nada. Não vejo nada aqui. Eu vou à reunião porque tenho que ir. Afinal de contas fui eleita.

A princípio, estas avaliações podem parecer contraditórias. Entretanto, é preciso considerar o trajeto dessas falas. O desejo, ideal democrático expresso a partir do funcionamento do Colegiado é revelado normalmente nas primeiras conversas. À medida que a interação ocorre, as perguntas avançam para o Colegiado real da Escola. Configura-se, então a descrença dos membros representantes que estão submergidos das demandas administrativas formais.

Interessante perceber que mesmo considerando a ineficiência do Colegiado para democratização das relações de poder internas da escola, os representantes têm assumido o funcionamento burocratizado. Existe um entendimento consensual de que é preciso fazer funcionar o Colegiado para atender as exigências gerenciais da máquina operativa estatal. Há uma negociação velada entre a representação e a oficialidade pela manutenção da atividade colegiada. Para a escola, a certeza de verbas, para o estado a legitimação comunitária das realizações administrativas. Assim, fecha-se o ciclo administrativo. A escola recebe a verba do PDE, supostamente discutida e fiscalizada, o Estado, por sua vez, garante formalmente o trâmite burocrático da ação executiva. E o jogo termina, em vez de 0 x 0, em 1x1. Os membros do Colegiado constataam essa situação. Olívia e Creuza, representantes dos funcionários consideram, respectivamente:

Ruim com o Colegiado, pior sem ele.

Se não tiver reunião não tem ata. Se não tiver ata a secretaria não manda o dinheiro. A escola que já não tem nada vai fechar de vez. Então é melhor vir pra a reunião e fazer as atas direitinho.

Hoje o Colegiado Escolar é uma exigência da Secretaria de Educação. Toda a verba que vem para a escola tem que ser fiscalizada pelo Colegiado. São os novos tempos. Antigamente era tudo resolvido por lá mesmo.

Landini e Abreu (2003: p.210) alertam:

A questão da descentralização / centralização requer, a nosso ver, uma concepção de educação que persiga a idéia de autonomia do sujeito, e não da instituição: ou seja, a autonomia institucional só pode ser conquistada a partir dos sujeitos envolvidos nas instituições educacionais e não por um decreto, por resolução etc.

Este acordo tácito fragiliza a ação autônoma dos sujeitos que constroem e representam o Colegiado no cotidiano da Escola. Compromete a efetividade de uma postura democrática compartilhada e co-responsável. O Estado assume um papel central na condução da Escola, através de uma postura democrática tênue. Aliás, esta é a prerrogativa que se tem verificado nos moldes de gerir do modelo neoliberal. Busca-se uma imagem favorável que possa refletir uma opinião pública positiva que sustente a governabilidade.

Na realidade permanece a construção de um cotidiano escolar que é organizado de cima para baixo, sem atender às reais necessidades da comunidade escolar. Quase é inexistente o espaço de decisão da escola sobre os objetivos específicos, o modelo pedagógico e o perfil da estrutura organizacional. O colegiado funciona pautado em uma forma de participação restrita à presença das pessoas que se limitam a legitimar decisões sem enfrentamento político ou defesa de posições. A participação centra-se no campo da burocracia funcional. A consequência imediata é a falta de autonomia da unidade escolar que com o desenrolar da gestão vai sendo naturalizada e perpetuada.

Para melhor compreensão dessa questão, torna-se necessário esclarecer o significado do sentido de autonomia. Segundo Lima (1999), a etimologia da palavra leva ao seguinte

significado: a faculdade de se governar por si mesmo. Ao pé da letra, seria o direito de se reger por leis próprias.

Atualmente, pode-se falar genericamente de um princípio autônomo que se regule por si próprio. Entretanto, marca-se uma diferença entre os limites da autonomia e da independência. A autonomia está no campo político, relacionada a um acordo negociado com participação horizontal dos sujeitos da escola. A independência, ao contrário, foge da aprovação coletiva, permite ações vinculadas a vontades diversas, sem o necessário aval do grupo. Assim, a autonomia é critério fundamental para a edificação de uma proposta de gestão democrática. O exercício da autonomia responsabiliza a escola pelo funcionamento comunitário, exige uma diminuição significativa da burocracia administrativa.

Não se pode pensar em autonomia da escola sem a efetivação de um projeto estratégico de descentralização do sistema escolar. Sendo a educação um serviço público, a garantia do processo democrático passa pela racionalização dos recursos pedagógicos, tanto no campo material, quanto humano. Nesta compreensão, o Colegiado, precisa na mesma proporção, fiscalizar os recursos financeiros da escola e discutir um plano de formação para o professor, por exemplo.

Falar em autonomia da escola é, também, tratar de resistências e conflitos que caracterizam a escola. A tradição burocrática da escola é referida nas falas dos sujeitos representantes do Colegiado. Mas, é no interior dessa escola vivida e sentida contraditoriamente, pelos sujeitos integrantes da comunidade, que é possível construir outra escola dotada de práticas participativas.

Portanto, a função primordial da educação é mobilizar a comunidade para a democracia. Para isso, é preciso reconhecer os atores sociais como cidadãos participantes ou potencialmente participantes da construção da sociedade e do conhecimento. Ou seja, precisam ser vistos como sujeitos capazes de criar, mudar, ou atuar na ordem social.

5.1. A Implantação do Colegiado

O perfil do processo constitucional do Colegiado Escolar marcará a ação política dentro da Escola. Para uma instituição que fundamenta os princípios na democracia, espera-se uma

formação democrática. Embora tenha vivido o surgimento do Colegiado na escola, como já relatei, busquei verificar como se tem dado o processo sucessivo. Pude observar que a gestão 2003/2004 se constituiu de forma bem próxima da original.

A ausência ou fragilidade da organização dos setores representantes da comunidade escolar tem dificultado a mobilização dos atores sociais nas eleições. Por outro lado, a escola ou a Secretaria de Educação não promovem nenhum trabalho para informar, e, conseqüentemente, mobilizar a comunidade escolar por um compromisso político com o Colegiado. Em período de eleições, observa-se um quadro político morno. Não se pode destacar nenhum segmento da comunidade que apresente um nível de organização compatível com a natureza participativa de um pleito democrático.

Em contrapartida, a Direção da escola encontra-se refém do funcionamento do Colegiado em função das demandas administrativas estatais. Não existe outra opção senão montar uma estrutura eleitoral com direito a campanha, cartaz e urna. As falas de Creuza e Lídice, respectivamente, ilustram esse cenário:

(...). A direção que mim indicou e os colegas mim elegeram. Foi engraçado porque eu não sabia de nada, não sabia nem o que era Colegiado realmente. Não sabia. (...). Então, foram as meninas que fizeram a campanha, torcendo... Foram à noite para pedi voto, esse negócio todo.

Aqui quem mim indicou foi a própria Diretora. O pessoal, os funcionários já mim conheciam. Eu vivia muito aqui. Da secretaria que era muito conhecida e ela me via aqui na escola participando de tudo, aí ela mim indicou. Não só eu como outras mães também. Porque foram cinco concorrentes, se eu não me engano. Aí eu ganhei em primeiro lugar.

Fiz campanha. Campanhei. Foi interessante porque foi mesmo. Pedi aos colegas das minhas meninas. Quando eu não conhecia, eu ia na cara de pau. Porque eu sou muito cara de pau. Aí eu dizia: Oh, gente se vocês tiverem candidato tudo bem que é uma coisa secreta. Mas eu espero que vocês olhem naquela pessoa, pai ou mãe que está sempre aqui na escola olhando as coisas. Porque eu acho assim, tem que ver quem trabalha. Porque eu trabalhava todo tempo que tinha livre. Eu vinha. Eu fiquei até assim, surpresa porque eu ganhei. Eu pensava de não ganhar, porque o tempo que eu tinha, eu vinha, mas achava pouco. E minhas filhas, também, faziam campanha. Oh! Vote na minha mãe.

A falta de mobilização dos professores, alunos, funcionários e pais nas eleições reflete a descrença no Colegiado, enquanto instituição democrática. Entretanto, Paro (2001) alerta que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas,

enquanto sujeitos na condução das ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia. A ausência de uma participação social tem favorecido a omissão dos sujeitos em relação ao coletivo, transferindo suas obrigações para o dirigente hierárquico maior. O monitoramento das eleições pela diretora chega a ser naturalizado nas falas dos membros do Colegiado. Nenhum representante questiona esta ação ou mesmo apresenta uma possibilidade de candidatura que surja das bases.

A escola é uma organização socialmente construída que vivencia, a partir das relações estabelecidas entre seus membros, códigos e sistemas de ação que expressam crenças, valores e sentimentos. Este modo de conceber, compreender e fazer as coisas da e na escola constituem sua cultura organizacional, tecida muito mais no imaginário social, nas relações internas entre seus membros do que no conjunto de regras e regulamentos estabelecidos pelo estado. (MORGAN, 1996).

A compreensão deste caráter da organização escolar como cultura organizacional parte do pressuposto de algo construído. Trata-se, então, de uma situação que se modela, tecida na trama das relações internas e externas da organização escolar. Isto significa que avaliações estanques extremas não contribuem para uma mudança qualitativa no perfil participativo da comunidade. Ou seja, atitudes salvacionistas que conduzem à realização formal do pleito, em razão da desmobilização comunitária não redundam em prática democrática. Ao contrário, ergue-se uma postura centralizadora personalista que passa a ser representada como a chave central da estrutura operativa da escola.

A mudança de uma cultura organizacional que passe por um pleito eleitoral participativo requer um tempo de amadurecimento político da comunidade escolar. O tempo necessário às mudanças depende menos das exigências técnicas cartoriais e mais das demandas políticas internas do próprio grupo. É importante que representantes e representados reconheçam o sentido do que está sendo tramado. Portanto, é necessário que os valores e as crenças dos membros da comunidade escolar sejam debatidos, questionados, colocados em xeque. É através da mediação, do diálogo que se cria um espaço de legitimação para o surgimento de uma postura que se almeja participativa e democrática.

Romper com o modelo burocrático de gestão da escola é criar condições para que mudanças e inovações não sejam bloqueadas. A escola constitui o lugar que define as transformações onde se desenvolvem padrões de relações, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria, em função da qual os indivíduos definem o mundo. Assim, a gestão democrática deve propiciar um ambiente salutar e contínuo de revisão de atitudes e encaminhamentos, mas, com respeito ao perfil diverso dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

5.2. Perfil Organizacional do Colegiado Escolar

Os representantes da comunidade escolar apresentam perspectivas bem distintas em relação à estrutura organizacional do Colegiado. Destacam-se, nessa visão, noções de democracia opostas e até concorrentes, explicitadas quando questionados, de maneira bem direta, se o Colegiado Escolar funcionava democraticamente. Na conversa, talvez esta tenha sido a questão mais difícil de ser respondida. A resposta marcava de forma precisa a posição política do sujeito. Diante da pergunta, várias foram as reações. Silêncio, riso, reflexão. Todos esses elementos indicavam o desconforto com a provocação. Mais difícil, sobretudo, para os atores que conduziam a entrevista com uma fala favorável ao Colegiado. Era como se eu tivesse levantado algo que colocava tudo, até então dito, na berlinda.

Nesse sentido Olívia destaca:

Porque os alunos vêem o representante do Colegiado como um porta-voz deles. Por exemplo, tem aluno que chega para mim e fala: pô Olívia a sala está assim, a sala está assado. Fale isso, resolva isso. Eu vejo que sou a líder deles.

Em seguida, diante da questão se o Colegiado é democrático, argumenta:

Não porque a gente, eu e Gilmário, recebemos um cargo. Só que foi assim, agente vai ser do Colegiado e vai ser representante dos alunos. Só que aqui na escola não tem como... Se a gente estiver a fim de fazer alguma coisa, de expor alguma coisa. Porque ou o grêmio, ou tem pessoas da Direção que se metem e não deixam. Aqui tem muita desunião.

A fragilidade democrática no Colegiado, para Olívia, encontra-se nos limites que são impostos ao sistema de representação. A consideração inicial demonstra uma sensibilidade para mediar as relações de poder. Olívia, inclusive, se considera a líder dos estudantes. Sua ação política seria conduzida a partir da audição à sua base. No cotidiano de funcionamento do Colegiado, ao perceber a engrenagem mover sem essa interlocução, ela passa a considerar o Colegiado como uma instituição não democrática. O ritmo funcional do Colegiado prescinde do sentido de representação, próprio da perspectiva democrática que se apresenta na contemporaneidade. Limita-se, então, à ação participativa do membro representante a uma posição figurativa oficial. A representação deixa de se comunicar com os representados para submeter-se a diretrizes administrativas burocráticas.

Sobre essa questão, Teixeira (2003, p.138) considera:

Na busca de uma nova institucionalidade, atribui-se aos cidadãos oriundos de associações voluntárias alguns papéis próprios de agentes do poder administrativo. É o caso dos “conselhos de gestão” – criados em todas as esferas de governo, como instâncias de interlocução e de proposição e, também, formalmente, instâncias deliberativas e de gestão – mesmo se, devido à pouca experiência, à dificuldade de articulação entre os componentes e à falta de recursos e de capacitação técnica, ainda não assumem suas funções.

No sistema democrático, a efetividade da representação não ocorre pela simples implementação dos diversos mecanismos eleitorais. Não se trata de uma consequência direta ou mecânica. Há de se criar mecanismos que efetivem a ação representativa. Um dos elementos fundamentais é a história acumulada do sujeito eleito e a política de formação proporcionada pela instituição. Deste modo, a representação depende de duas vias, o próprio compromisso do indivíduo, e o trabalho de preparação institucional para a formação política dos sujeitos. Nesta direção é central definir o papel institucional, para que não seja confundido ou organizado como um mecanismo de controle da ação dos representantes. Este risco ameaçaria a autonomia da representação que estaria submetida aos rigores formativos oficiais. O que se deseja é a promoção de um processo formativo, dotado de responsabilidade pública que alicerce os princípios pedagógicos na liberdade ideológica. Para tanto, a consecução desse projeto deve contemplar a participação da sociedade civil.

A falta de experiência de Olívia aliada à ausência de um processo formativo institucional provocaram uma postura de encantamento inicial com a representação no Colegiado, que logo foi transformada em atitude descrente. Olívia estava ocupando um papel de liderança formal pela primeira vez, aos dezesseis anos. De fato, não houve nenhuma preparação da Escola ou do próprio Colegiado para formação dos membros representantes. A Escola apenas cumpriu o ritual minimamente legal, distribuindo os panfletos informativos produzidos pela Secretaria de Educação esclarecendo a importância do Colegiado para a comunidade escolar. Olívia afirma em entrevista que sequer fez a leitura completa do material informativo.

Rosália, representante da Direção da Escola, descreve o processo de mobilização da comunidade escolar:

E foi essa documentação que chegou da secretaria... Pedindo, informando todos os passos que deveriam ocorrer para se concretizar uma eleição. E aí nós fomos fazendo passo a passo. Só que o tempo realmente foi curto. Quando a gente recebe as orientações não são aqueles prazos pré-estabelecidos na documentação. Às vezes corre um pouquinho exatamente por isso. Agente tem que cumprir com as datas certas e às vezes não condiz com o tempo que estava aqui realmente. Mas, acredito que isso não foi dificultoso. Não que não teve nenhuma dificuldade para gente. E a gente foi seguindo o cronograma que eles mandaram para agente, passo a passo (...).

Primeiro foi a sensibilização e a mobilização da comunidade escolar para estabelecer a importância do Colegiado nas questões educacionais. Aí nós convidamos alunos, os líderes das turmas e demos também uma xerox dessa para eles. Fizemos a leitura com eles de tudo que era um Colegiado e pedimos para que eles repassassem para os colegas deles em sala de aula. Foi pouco tempo, foi pouco tempo acho que foi uns dois dias que nós fizemos isso. Essa reunião com os alunos, os líderes das salas, na realidade.

Está sinalizado a subordinação do Colegiado e da própria escola à estrutura administrativa estatal representada pela Secretaria de Educação. O tempo estabelecido é o tempo da gestão administrativa central. O conhecimento médio da realidade organizacional das comunidades escolares na atualidade permite concluir previamente a exigüidade do prazo para construção de um processo eleitoral democrático. Ainda que fosse considerado um estado de mobilização comunitário latente que pudesse ser estimulado por demandas de administração formal, o tempo de dois dias é insuficiente para organizar um pleito com mecanismos democráticos mínimos. Isto é, a formação de chapas, promoção de debates, campanha eleitoral. De fato, observa-se que a estrutura está montada, desde o início, ainda

no processo eleitoral, para que o Colegiado Escolar caracterize-se muito mais como um espaço que reflete os comandos de poder da oficialidade em um campo de autonomia.

Ao contrário de Olívia, Gilmário compreende a atuação do Colegiado pela via da democracia:

Rapaz eu acho democrático porque todo mundo fala abertamente. Dá suas idéias... Nunca chegou nenhuma reunião para alguém ficar calado. Assim sempre cada um dá sua idéia. Sim todos nós damos as nossas idéias.

O sentido de democracia na interpretação de Gilmário está expresso na garantia de voz aos membros da comunidade escolar. Limita-se, portanto, à participação nas reuniões colegiadas ordinárias e extraordinárias. A preparação para reunião ou mesmo desdobramento das decisões não chega à análise de Gilmário. Ao ser questionado sobre construção do calendário letivo após a greve de 2004, responde:

Vão me passar isso amanhã. Fiquei sabendo hoje que ia ter essa reunião amanhã.

Rosália apresenta uma outra perspectiva em relação à estrutura organizacional do Colegiado Escolar. Para ela o Colegiado é democrático. O funcionamento regular configura-se como o mecanismo fundamental para legitimar a ação da direção da escola, representada por ela. Vejamos sua posição:

Ele (o Colegiado) veio para somar. Foi muito bom para a gestão. Foi criado para somar. Para dividir responsabilidade. Amplia as visões. Cada um dá a sua opinião. Fica melhor para a Diretora, para a gestão mesmo. Isto aí foi uma coisa muito boa.

Rosália representa formalmente a gestão da escola. Para ela, o Colegiado é o instrumento maior que referencia a condução da gestão na escola. Sobretudo nos momentos de tensão, quando o conflito está aberto. Rosália reconhece o significado ideal que o Colegiado tem para a comunidade. Explora esta representação simbólica associada à imagem do Colegiado. Então, acredita que para a comunidade o Colegiado é o espaço maior de democracia da escola, uma vez que, supostamente, tem todos os seus membros representados. É esse mecanismo que legitima a administração da Escola. Recorre-se ao

Colegiado quando a Escola vive situações de confronto para referendar uma decisão que não se deseja oposição ou questionamentos.

Contraditoriamente, o Colegiado deixa de ser um espaço de debate para ser um campo de consenso. Evidente que o Colegiado deve ser consultado nas tomadas de decisões que emergem de conflitos próprios da vivência da Escola. Mas, o que ocorre, de fato, é um monitoramento hierárquico da tensão, que pode ser traduzido como uma adequação do conflito à ordem cotidiana, promovido pela Direção da Escola. A situação é desenhada de tal forma que a consulta é absolutamente mapeada. Normalmente, os encaminhamentos são apresentados como urgentes, requerendo medidas imediatas. Os representantes do Colegiado quando chamados não têm prazo para consultar as bases. Resolve-se ou indicam-se posições na própria reunião que o ponto aparece para discussão. Não raro apresentado a partir das demandas da Direção da Escola.

O caso do funcionamento da cantina, descrito por Rosália, ilustra bem esta situação:

Veja só, nós reunimos o Colegiado para... Vou dizer o que a gente fez aqui, fica mais concreto. Nós tivemos a cantina, logo que eu assumi a direção, nós tínhamos um problema muito grande que era o aluno fora do colégio, saíam dizendo que era para merendar, terminava ficando lá fora. Esquecia de entrar para assistir as aulas. E aí se distraíndo por lá mesmo, ficava. E era uma preocupação muito grande, até a comunidade dizia os alunos do Marquês só vivem na rua. Sempre do portão terminavam indo para um barzinho. E isso me preocupava muito. Quando eu passava na frente da escola que via aquilo ali, eu ficava muito, mas muito preocupada mesmo. Com isso aí, nós não temos merenda que é Segundo Grau (Ensino Médio). E a cantina não existia e era meio complicado colocar uma cantina na Escola. Porque é muita gente, às vezes, que quer explorar, porque quando mexe com dinheiro já viu. E era complicado para o diretor procurar alguém para botar nessa cantina. Depois foi que eu sabendo que existia o processo de licitação, mas como tinha que escrever aí demorava. Como eu queria resolver o problema do aluno fora do colégio, fui na Secretaria (de Educação), alguém lá me informou que era uma responsabilidade muito grande minha colocar alguém para explorar, depois vinham em cima da Diretora. Me sugeriram, por que você não reúne o Colegiado e faz um contrato lá interno, enquanto não escreve a Escola para um processo de licitação? Mas como é emergencial isso aí que você quer você pode fazer isso e a própria pessoa que depois que o colegiado escolher pode se inscrever no processo de licitação. Foi quando a gente divulgou que estaríamos fazendo este processo interno e quem quisesse explorar a cantina procurasse a direção da Escola. Demos um prazo apresentamos propostas de qualidade e preço.

Os demais membros do colegiado apresentam versões e considerações distintas desse processo:

Olívia: Soube que a saída de alunos era um problema na reunião. Se corre risco é melhor cuidar. (...)

Não tive tempo de consultar meus colegas sobre essa questão. Tinha que resolver naquele dia. Ninguém tem tempo de ficar vindo para reunião todo dia.

Hilda: Na reunião que soube desse ponto. Votei a favor. O Pau Miúdo é um risco muito grande para esses meninos.

Creuza: Rosália me falou para eu vir para reunião. Naquele dia ia resolver o caso da saída dos alunos. Era um horror. Depois do recreio ninguém voltava. Agora está ótimo. Só o barulho deles (os alunos) é que incomoda. Não existe mais educação doméstica.

Nesse sentido, Fortuna (2001, p. 110) sinaliza:

(...) confirmar-se que a administração é uma prática social e política, e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas. Por esse motivo, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e política.

É ingênuo, então pensar a participação como um mecanismo direto, automático de democracia. O Colegiado, neste caso, funciona nas reuniões com a participação, ou talvez melhor a presença de todos os membros representantes. Mas, não se pode definir esta conjuntura como uma cena efetivamente democrática. Ao mesmo tempo, a democracia não pode ser vista como uma dimensão acabada, ao contrário corresponde a um processo em permanente construção nas relações de poder que se tecem no cotidiano da Escola. A mediação ou gerência da estrutura política da Escola reflete a dimensão social. O nível de organização da comunidade escolar também autoriza, sustenta ou se opõe a uma prática centralizada que se desenvolve na Escola com capa democrática.

A tênue organização dos movimentos sociais marca o contexto político em torno da Escola. Não existe na comunidade nenhuma ação participativa, pautada em princípios de inclusão social que estabeleça uma relação política com o Marquês. Nenhuma informação nessa direção foi referida nas entrevistas. Os membros do Colegiado estão distantes do jogo político organizado no Pau Miúdo. A consequência direta é um esfriamento do potencial mobilizador do Colegiado, enquanto instância de representação plural da Escola. Em paralelo, diante da necessidade legal de funcionamento do Colegiado, a Direção da

Escola assume a tarefa administrativa de forma pessoal e centralizada. Perde-se, assim, o sentido primeiro do Colegiado, ou seja, o debate de todas as representações e interesses que se cruzam em uma dinâmica de congruência ou contramão.

Na Escola, o processo de gestão permanece verticalizado, centrado na figura da Direção. Fortuna (2001, p. 111), ainda registra:

(...). Em geral os dirigentes protagonizam uma proposta de gestão, identificando como democrático “um processo de convencimento mútuo que construa um ponto de vista ideal para a escola”.
 (...). Talvez, o que esteja claro, é sobre a relatividade desse “ponto ideal” que dependendo do novo contexto e da criatividade dos membros do grupo, altera-se.

Aqui reside o ponto chave. Independente de julgar a viabilidade da atitude em relação à cantina e à saída dos alunos da escola no intervalo do recreio, o Colegiado, monitorado pela direção, tomou uma decisão via consulta aos membros representantes apenas como alternativa de legalidade e legitimidade da ação. Uma vez que a justificativa para a atitude residia no argumento de segurança dos alunos, nenhum questionamento público veio à tona. Excetuando poucos alunos, o encaminhamento foi recebido com louvor pela comunidade escolar. O trâmite para sua aprovação foi naturalizado.

Entretanto, Olívia marca uma oposição que não encontra espaço para explicitar. O Colegiado definiu-se mais uma vez em um espaço de consenso, onde o conflito é evitado ou camuflado. A fala de Olívia sintetiza esta perspectiva:

Eu nem falei. Não ia adiantar. Iam achar que eu queria ficar na rua. Podiam dizer até que estava atrás de namoro, droga... Sei lá. Deus me livre de ficar falada. Sem motivo fala. Imagine. Estudante, representante do Colegiado Escolar irresponsável. Foi bom que foi Gilmário que votou. Por que eu só voto quando ele não vai.

Assim, há que se discutir uma prática nas reuniões que contemple a subjetividade de cada ator representante. Não se pode desconsiderar os sujeitos com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus limites em nome de uma ordem que antecipadamente é genérica e contempla a todos. No intercâmbio dessas dimensões, constrói-se a história coletiva. Faz-se a democracia.

Já Creuza destaca com mais nitidez, um outro obstáculo para o funcionamento democrático do Colegiado Escolar: a necessidade de operação burocrática em razão das exigências da Secretária de Educação. Os mecanismos administrativos centrais têm condicionado o envio de verbas à anuência do Colegiado. Exige-se formalmente a consulta aos membros do Colegiado para fiscalização da prestação de contas das verbas destinadas à escola. O envio de nova remessa de receita é condicionado à conferência e aprovação das atas de reunião do Colegiado que apresentam a prestação de contas. Isso tem promovido uma organização do Colegiado atrelada à dinâmica de poder externo à Escola e à comunidade. Muitas vezes, o tempo da comunidade e da Escola têm movimento distinto dos órgãos oficiais da administração centralizada. Então, a saída tem sido estabelecer uma política formal que modela o Colegiado e não coincide com a prática cotidiana da Escola. Ou seja, monta-se uma estrutura funcional cartorial em atendimento aos requisitos gerenciais do Estado.

Assim, destaca Creuza:

O Colegiado existe apenas porque tem que receber a verba do PDE. Se não tiver reunião não tem verba. Aí a gente faz a reunião bem rápida. De uma hora para hora outra junta todo mundo, faz a reunião e pronto. O negócio é a ata assinada. Teve a ata, eles sossegam. A gente capricha na ata.

Rosália, também, confirma esta necessidade:

Ah! Eles cobram mesmo, por sinal nós tivemos agora uma avaliação de desempenho dos dirigentes. A gente preenche um formulário enorme e depois vem uma espécie de inspetora, na prática mesmo para saber como é. A primeira coisa que ela pediu foram atas de reunião do Colegiado. Eles dão muita importância a isso. Querem saber quantas reunião do Colegiado ocorreram... Qual a situação... Eles se preocupam muito com isso e cobram também

Nesse sentido, Cury (2001, p.45) sentencia:

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 e, dentro da relação Estado e Sociedade, estar a serviço das finalidades maiores da educação e cooperar com o zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras.

Para tanto, é necessário estabelecer uma relação horizontal entre a escola, a comunidade e o Estado. Não se deseja romper vínculos, em nome de uma autonomia ingênua que não se comunica com a sociedade civil. A horizontalidade é a senha para uma interação balizada no respeito à dinâmica de funcionalidade de cada lugar. No caso específico do Colegiado, consiste na garantia de poder a todos setores representados: alunas e alunos, professoras e professores, funcionárias e funcionários, mães e pais e a Direção escolar.

CAPÍTULO VI

COMPREENDENDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA CIRCULANTE NA ESCOLA PELA VIA DA PLURALIDADE LINGÜÍSTICA

ABC do sertão

Lá no meu sertão
 Pros cabloclo lê
 Têm que aprender
 Um outro ABC
 O jota é ji
 O éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Têm nome de rê
 Até o ypsilon, lá é pssilone
 O eme é mê, o ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”
 A, bê, cê, dê
 Fê, guê, lê, mê
 Nê, pê, quê, rê
 Tê, vê e Zé
 (Luiz Gonzaga e, Zé Dantas)

A conexão entre uma gestão escolar democrática e o estabelecimento de uma postura curricular sensível à diversidade lingüística parece se configurar em algo abstrato. Embora essas questões estejam presentes na pauta das demandas educacionais na contemporaneidade, são analisadas com outras correspondências. Muito tem se discutido para se viabilizar uma gestão efetivamente horizontal. A crescente implantação, nos últimos quinze anos, de órgãos colegiados nas esferas municipais e estaduais ratifica esta política, ainda que se tenha crítica à estrutura funcional burocrática que se verifica no exercício do cotidiano escolar. Paralelamente, os estudos culturais têm alertado para a necessidade da escola se construir como um espaço acolhedor da diversidade social, intercambiando valores e idéias que se cruzam no ambiente escolar e se comunicam através de linguagens diversas.

Esta lacuna que dissocia a administração escolar da prática político-pedagógica é consequência do entendimento gerencial administrativo, que se perpetua na compreensão da gestão do ensino. A escola, com esta marca, edifica um perfil organizacional absolutamente técnico, voltado para o funcionamento da máquina administrativa. Nesta compreensão, administrar uma escola significa botar a engrenagem para se movimentar. Mantém-se a higiene do espaço, cuida-se das instalações físicas, fiscalizam-se os horários dos professores, verifica-se o estoque do almoxarifado... A lógica maquinaal restringe-se ao funcionamento operativo, isto quer dizer que a gestão escolar articula-se apenas com os fóruns de poder burocratizados. Assim, a gestão funcional distancia-se da complexidade escolar, isentando-se das questões político-pedagógicas inerentes à educação.

Nesta perspectiva, a gestão escolar é esvaziada de sentido, assumindo um perfil exclusivamente administrativo que se orienta apenas para a racionalização do uso dos recursos financeiros e intelectuais, além das atividades de coordenação e controle de pessoal. A organização da escola estabelece uma fronteira clara com os aspectos pedagógicos que fundamentam o projeto político da instituição. A comunicação entre essas duas regiões torna-se superficial, definida em uma estrutura hierarquizada que contempla apenas os segmentos que estão no topo da estrutura operacional.

A possibilidade de compreender a diversidade lingüística circulante na escola estabelecendo um intercâmbio com a estrutura organizacional escolar foi despertada no estudo de campo desenvolvido durante o trabalho de pesquisa.

No trajeto do levantamento etnográfico pude conviver com a cultura escolar em situações variadas. Percebi a presença de várias linguagens circulantes na escola, que muitas vezes não se comunicam entre si ou estabelecem interação a partir de uma lógica hierárquica. Várias expressões que são habituais entre os alunos são desconhecidas pelos professores, por exemplo. Apenas uma professora de língua portuguesa conhecia o significado da expressão *E Quico*¹? Os demais, além de desconhecerem, afirmavam a pobreza da fala dos alunos, considerando o uso de gírias como algo menor e marginal da cultura popular. Na direção inversa, os pais, mães, e alunos, no geral, não dominam a nova linguagem

¹ Gíria usual entre os alunos da escola que significa: e eu com isso? Presenciei um aluno informar ao outro, a professora de matemática está com o filho doente e não vem. O outro considera: *E quico? Estou me saindo. Fui.*

relacionada aos trâmites oficiais da estrutura de gestão. As siglas são verdadeiras incógnitas. Não se sabe o que significa, PDE, FUNDEF, DIREC. Na sala de aula, na sala da coordenação, nos corredores, as discussões travadas sempre correspondem a exemplos que caminham para ilustrar o quanto a escola pública segrega a fala dos pobres, dos negros, das mulheres, dos gays, dos nordestinos...

É nesse ambiente que percebo o elo entre linguagem e gestão. Enquanto era estimulado a refletir sobre as línguas faladas na escola, lembrava dos diálogos conflituosos que presenciei na experiência, como professor de Sociologia no próprio Colégio Estadual Marquês de Maricá. Uma memória parece mais viva, talvez porque tenha um teor de tensão mais crua. Penso que recontá-la sob a forma de diálogo, como de fato ocorreu, aguça mais nossa sensibilidade. Peço desculpas pelos detalhes que ficaram no início do ano letivo de 2003.

Aluno: Professora (coordenadora) estou vindo aqui, porque não fiz a prova de física e professora disse que é a senhora que tem que dar uma autorização para eu fazer a 2ª chamada.

Coordenadora: O atestado médico?

Aluno: Eu não tenho, eu não cai doente não. É que eu trabaiano. E no dia eu tava trabaiano.

Coordenadora: Trabaiano?

Aluno: É.

Coordenadora: Trabaiano. Este menino, do 2º ano do Ensino Médio, não fez a prova de Física porque estava trabaiano (Referindo-se a uma professora presente na coordenação em risos.).

Aluno: A senhora está gozando de mim porque estou falando errado. Eu sei que falo errado, mas minha língua só acerta dizer assim.²

A conversa sugere que quando se trata de educação, não é possível dissociar a proposta político-pedagógica da escola com os seus fóruns organizacionais. A instituição de ensino possui um perfil estrutural que abriga uma diversidade ampla de atores sociais, que ao interagirem proporcionam um cruzamento cultural. Além disso, tal situação demonstra a não interação entre os diversos setores da escola, pois é sabido que nesta escola, existe um grupo de professores que discutem a questão da diversidade lingüística sob o ponto de vista

² Diálogo travado entre um aluno do Ensino Médio e uma coordenadora escolar na sala da coordenação pedagógica no turno noturno, minutos antes do início das aulas. A conversa ocorreu na presença de vários professores e tornou-se um objeto de chacota indicativo para sugerir o atraso intelectual dos alunos. Apenas uma professora de língua portuguesa reage, considerando a variação lingüística um traço de identidade. Seu discurso foi ignorado naquele momento. Ainda hoje se conta este caso na escola. Se não fosse verdade seria folclore.

interacionista, o qual reconhece qualquer enunciado como legítimo e defende sua circulação junto a outras formas presentes no espaço escolar. Este grupo tem incentivado, através de uma série de atividades, a constante expressão oral dos estudantes, para que, dessa forma, a troca de informações entre eles possa ajudá-los a perceber, compreender e buscar a apreensão de formas diversas de expressão sem, contudo, hierarquizar-las ou classificá-las como melhores ou piores.

A sensibilidade à diversidade cultural e o preconceito lingüístico, simultaneamente, habitam na escola em convivência tensa. Representam a complexidade do território escolar que não pode ser visto sob um único enfoque ou olhar. A gestão, ao largo da ambientação política da escola não consegue enxergar nem uma coisa, nem outra. Então, deve-se contemplar a construção de uma cultura organizacional que visualize a coexistência das diferenças sócio-culturais. Nesta perspectiva, este trabalho visa localizar uma proposta de gestão escolar que considere a variação lingüística como traço identitário da comunidade escolar.

6.1. Gestão: uma Ação Multifocalizada das Estruturas Organizacionais da Escola

A escola possui um perfil de gestão impar, na medida que abriga uma cultura organizacional definida por Libâneo (2004, p. 97-8) como:

(...). O termo cultura organizacional vem diretamente associado à idéia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição. Essa idéia da escola como um sistema sociocultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no funcionamento da escola, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão.

O enfoque humano-qualitativo, referido no capítulo dois, toma a escola como uma organização identitária, na medida que ela engendra uma instituição particular, que se reconhece e é reconhecida através da linguagem utilizada pelos atores sociais que a compõem. Reconhecer a variação da linguagem, sobretudo no âmbito da oralidade é um passo para a escola mapear o universo simbólico e cultural em seu entorno. Como sugere Magalhães (2001, p. 213), *o discurso é um modo de ação sobre o mundo e os outros*. A

comunicação oral registra o mundo do sujeito e sua interação com o outro, o que parece ser o ponto chave para a escola organizar sua gestão. A efetivação de uma gestão democrática fundamenta-se, necessariamente, na expressão da comunidade escolar, refletida na fala de seus atores, os quais devem, também, criar mecanismos para garantir a escuta por parte da instituição escolar.

A gestão escolar assim entendida rompe com a tradição brasileira que historicamente toma a administração em uma dimensão exclusivamente técnica efetivada através de uma ação regulada burocraticamente. Essa linha encontra fundamento nas raízes do autoritarismo e caracteriza-se como uma política hegemônica vinculada aos interesses dos grupos dominantes. Tal modelo administrativo racional, descrito por Lima (2001), considera como princípios basilares, o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais. Pressupõe a existência de processos administrativos e de tecnologias claras e transparentes. Nesta ótica, o gerenciamento é destinado ao funcionamento da instituição, que não percebe ou não prioriza a dinâmica interativa dos sujeitos que compõem a complexidade da escola.

Esta concepção de administração burocrática encontra eco no pensamento de Weber apud Lima (2001, p. 21):

A experiência tende universalmente a mostrar que o tipo puramente burocrático de organização administrativa – isto é, a variedade monocrática de burocracia – é, de um ponto de vista puramente técnico, capaz de alcançar o mais alto grau de eficiência e é, neste sentido, o meio formalmente mais racional de promover o controle imperativo sobre os seres humanos. (Weber, 1964, p. 337).

Do ponto de vista conceitual, o modelo administrativo burocrático pauta-se na hierarquia organizacional caracterizada por competências que são definidas com transparência e objetividade. Contraditoriamente, legitima-se no fundamento democrático para garantir sua reprodução. O argumento central sustenta que a burocracia institucional, teoricamente, não privilegia nenhum indivíduo particular, uma vez que opera na lógica da estrutura verticalizada impessoal. O gerenciamento a partir da lógica da instituição acaba, em última instância, por homogeneizar o tratamento a todos os indivíduos em sua coletividade. Aliás, este é o princípio fundamental da democracia jurídica.

Duas questões merecem discussão nesta atmosfera: primeiro, não existe congruência entre a realidade objetiva e o acesso dos indivíduos nos ambientes sociais; segundo, quando o aparelho administrativo é construído em função de uma projeção institucional de qualidade abstrata, perde-se a matriz identitária e subjetiva dos sujeitos que fazem e vivem a instituição. Nesse ponto reside a fragilidade de um esquema bem fundamentado teoricamente. A realidade concreta apresenta contradições situadas em uma estrutura de poder hegemônica que impede o acesso dos sujeitos a diversos espaços sociais, estabelecendo critérios para discriminação que marcam fronteiras territoriais rígidas e excludentes.

Nesse sentido Foucault (2000, p. 43-4) alerta:

(...) em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Este pensamento, também, se comunica com a concepção de Fortuna (2001, p.112):

Não se pode desconsiderar a dimensão subjetiva das práticas desses atores, com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus fantasmas, enfim, com toda a sua história de vida, que entra como o dote que cada um traz consigo para o intercâmbio entre essas relações. Nessa troca, se inscreve a história coletiva, se constrói, se forma o sujeito coletivo.

A gestão escolar refere-se e é referida por toda a dinâmica que os atores sociais expressam em coletividade. Contemplar os registros identitários do sujeito é perceber os condicionantes subjetivos presentes na estrutura organizacional da escola. As marcas individuais, que em geral ficam camufladas ou são negadas no jogo operativo da gestão escolar, precisam ser reveladas, ou melhor, são os elementos essenciais que mobilizam uma gestão efetivamente democrática. Isto quer dizer que a gestão escolar democrática tem como foco e destino o sujeito, e não a instituição em um contexto macro-social desfocada da realidade sócio-histórica.

Ratificando a escola como um território reflexivo da realidade social objetiva Ferreira (2001, p. 295) considera:

Que a escola constitui-se no lócus para a qual afluem todas as crianças, jovens e adultos que aspiram a formação e a instrumentalização para a vida em sociedade como único canal responsável em fornecer o “passaporte” que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho, já é uma certeza incontestável para todos.

Ainda que muitas sejam as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência ou educação e atividade econômica, todas elas partilham de algumas questões indubitáveis à esta condição humana que constitui a razão de ser de toda instituição escolar: a formação humana do homem e da mulher em sua ampla dimensão, pessoal e profissional.

Acredito que não existe escola e modelo organizacional no plano da abstração irrestrita. A gestão escolar se faz e se organiza com a ação política dos sujeitos concretos que apresentam seus interesses, suas contradições, seus sentimentos... suas histórias de vida a partir de uma linguagem identitária. A fala é um dos mecanismos de revelação desses sujeitos que a gestão da escola tem teimado em não escutar em toda sua diversidade.

6.2. Despertando a Escuta para as Falas Circulantes na Escola

Ouvir o indivíduo significa estabelecer um processo de comunicação com significado bilateral, em que os sujeitos falam e se posicionam a partir do seu lugar no mundo. Mas, para que a fala dos sujeitos revele sua posição no mundo é preciso que seja compreendida no universo de sua produção. A escola portanto, tem uma forma de expressão particular. Mas, os sujeitos que a constituem vêm de diversos lugares: bairro, igreja, raça, gênero, classe que, também, têm expressividade própria. Então para que a interação ocorra, faz-se necessário reconhecer, como primeiro ponto, a multiplicidade de linguagens que interpretam diferentemente a realidade.

A esse respeito Magalhães (2001, p. 214) salienta:

(...), o discurso se relaciona dialeticamente com a estrutura social. Tal relação dialética é compreendida do seguinte modo: em sentido amplo, o discurso é moldado pela estrutura social no nível societal, pelas relações de classe social, gênero e etnia, bem como nos níveis institucional e

situacional, por normas e convenções discursivas e não-discursivas. A determinação dos eventos discursivos varia de acordo com a instituição, como, por exemplo, o direito, a educação, a mídia ou o domínio social específico.

Assim, não basta à gestão escolar construir um espaço físico e legal para participação da comunidade, a exemplo do Colegiado Escolar. Koch (2002) registra a necessidade de se criar uma postura pedagógica culturalmente sensível que reconheça e valorize a fala do sujeito em seu lugar de origem. Desta forma, pode-se construir um ambiente favorável à revelação de interesses que serão negociados e discutidos democraticamente. A cristalização da linguagem escolar como possibilidade única de comunicação ou como horizonte superior a ser atingido artificializa o debate democrático em torno da gestão escolar.

Ao defender a possibilidade de formação humana do sujeito no mundo globalizado, Ferreira (2003, p.22) aponta os limites contemporâneos que atuam no sentido de provocar formas de isolamento sociais.

(...) constatar e pensar a conjuntura atual como deserto e desertificação é também pensar a produção de um tipo de sujeito humano que somente monologa num universo mudo e destituído de sentido, vivendo um solilóquio que passa a se desenvolver a partir da infância atingindo a idade adulta e aí permanecendo de forma brutal, isolando as mentes e corações nos seus mundos vividos, que cada vez se tornam mais carentes, e conseqüentemente cada vez mais insatisfeitos, com um maior número de necessidades produzidas.

O isolamento comunicacional faz parte de uma estrutura de poder que se modela de forma imperativa na contemporaneidade. Ao tempo que localiza o sujeito em estratos sociais individualizados, provoca, em função da insegurança individual, necessidades diversas nos planos emocional e de consumo. O quadro de exclusão está formado, o sujeito sozinho perde forças para as conquistas e ganha necessidades adicionais. Isolado perde as redes de interação social, sobretudo no plano da comunicação. Nesta estrutura, as forças hegemônicas solicitam e impõem novos padrões de linguagens. Os falantes desse novo idioma se impõem aos não falantes estabelecendo hierarquias sociais. A escola, por sua vez, não tem demonstrado habilidade para estabelecer processos de comunicação que relacione símbolos plurais, ou seja, que coloque em relação vários falares. A escola absorve o signo de comunicação da estrutura dominante de poder.

Assim, Terzi (1995, p. 95) alerta:

(...) A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit. Daí que os pesquisadores busquem analisar a história de letramento para averiguar o que faltou à criança e o que causou esse déficit e não para apontar as características de letramento da comunidade e a falha da escola ao não considerar essas características e a sobrepor a ela, ou a impor, uma orientação diferente. Pressupõe-se com isso que os pesquisadores esperam que a comunidade altere sua orientação para adequá-la à escola e não vice-versa.

Ao se conduzir desta forma, a escola entende sua linguagem como a linguagem, e não como uma linguagem. Não se trata de fazer um trocadilho de palavras repetidas, mas uma sinalização que a escola precisa reconhecer e fazer circular as diversas formas de linguagens presentes em seu raio de alcance. A ruptura lingüística entre a escola e a comunidade edifica uma prática pedagógica etnocêntrica que rebate autoritariamente a proposta de gestão escolar. A fala dos alunos reflete a complexidade social vivida, sobretudo o espaço familiar. Desconsiderar esta referência é assumir uma postura hegemônica que impede a participação dos pais e alunos nas esferas decisórias do planejamento educacional.

A escola deve, então, incorporar a relatividade cultural como um princípio norteador de um currículo que reflita uma gestão democrática e participativa. Podemos observar que Lopes (1996, p. 38) ratifica esta posição, embora em outro campo de análise, discutindo o ensino de língua estrangeira, quando destaca:

A literatura especializada sobre o ensino de cultura enfatiza a noção de relatividade cultural ou da visão antropológica de cultura como um dos pontos básicos a serem seguidos pelo professor nas aulas de línguas estrangeiras de modo a não passar para os alunos conceitos estereotipados da cultura que está sendo transmitida. Além disso, os autores são unânimes em afirmar que o ensino de cultura deve ser feito de maneira explícita e integrado ao ensino. Acrescentam alguns, ainda, que é impossível se tornar bilíngüe sem se tornar bicultural.(...).

Parece incongruente a reflexão dessa posição com a análise em curso. A princípio parece contraditório relacionar argumentos referentes a temáticas tão distantes. Aqui está sendo feita uma relação entre a gestão da escola e sua relação com o universo lingüístico da

comunidade, enquanto Lopes (1996) aborda os fundamentos políticos da docência de língua estrangeira. O cruzamento é viável, pois esta discussão pauta-se na variedade lingüística circulante no meio escolar. Nesta direção, comunidade e escola falam línguas diferentes, não chegam a ser estrangeiras entre si, mas, guardam distância que validam esta ponte.

Considerar a diversidade lingüística para orientar um trabalho escolar que caminhe na direção de uma postura de organização democrática requer admitir a existência de culturas diferentes dotadas de signos plurais. Trata-se de reconhecer que os atores sociais deslocam-se de diversas culturas e se encontram na escola trazendo não só uma fala, mas, também, uma interpretação de vida pautada em valores traduzidos na beleza do arco-íris social. Aqui está sendo chamado de interpretação de vida o que Freire (2001, p.11) chamou de leitura de mundo.

(...), processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Quando a leitura de mundo torna-se um elemento contínuo na formação do sujeito, desfaz-se a crítica equivocada de que a escola ao considerar a realidade lingüística do indivíduo, o reduz a um mundo conhecido e experienciado. A sinalização de Freire (2001) alerta para o papel central da escola em ampliar o lastro sócio-cultural do educando. A escola deve considerar e valorizar a leitura de mundo anterior como ponto de partida para outros mundos. Não se pretende determinar a chegada, porque o indivíduo nunca chega, mas sempre caminha e a escola pode favorecer o encontro da trilha.

6.3. Gestão Escolar e Pluralidade Lingüística: um Encontro pela Democracia

A democracia tem mostrado ser um processo conflituoso e o seu alcance não se dá através de determinações oficiais e legais, ou seja, não basta se institucionalizar a descentralização das decisões para a escola caminhar em um ritmo que supere a cultura do mando e da burocracia.

Assim, a implantação e regulamentação do Colegiado Escolar, por exemplo, não automatiza uma gestão escolar democrática como proclama a propaganda estatal. É necessário criar uma cultura democrática e exercê-la, como a condição essencial para o funcionamento da gestão escolar de maneira descentralizada. Na vida diária da escola esta cultura vai sendo alimentada e construída coletivamente a partir da contribuição de todos os atores sociais que fazem e estão na escola.

A construção da gestão escolar democrática, então, pressupõe o debate efetivo entre os diversos atores sociais representantes da comunidade em defesa de seus interesses. No plano concreto, este debate ocorre a partir da interação dos sujeitos sociais que trazem para a escola suas referências de linguagem. A escola configura-se como o campo que promove uma negociação, muitas vezes tensa, entre os interesses comunitários. Para tanto, é fundamental patrocinar a comunicação entre os diversos elos dessa cadeia, considerando as diferenças identitárias reveladas nos textos falados, escritos ou representados pela comunidade escolar.

A mediação do jogo entre os interesses sociais faz da escola uma instituição com responsabilidade particular: garantir a memória, a história dos grupos em interação no mundo. Na utilização da linguagem, as culturas humanas elaboram os significados e constroem as representações que conferem sentido à existência. Então, na manifestação lingüística o sujeito, individual e coletivo, vai adquirir as referências significativas da sua identidade, passando a se reconhecer e ser reconhecido.

Nesse sentido, a escola ao elaborar um plano de gestão precisa considerar todas as representações lingüísticas horizontalmente. Isto implica em explicar as diferenças de comunicação pela própria diferença. Ao tempo que são diferentes, as culturas também são incompletas. Então, é no debate de idéias e na construção de regras de coexistência que se completam garantindo a vida. À escola cabe o desafio de promover uma gestão da comunicação das diferenças.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ai, se eu tivesse autonomia
Se eu pudesse gritaria
Não vou, não quero
(Cartola)

7.1. Uma Questão de Autonomia

Na contemporaneidade, o paradigma da educação, filiado à participação comunitária, é imprescindível para a construção de uma sociedade democrática. Exige a reorganização da escola pública como um território de inclusão social. Incentivar e aumentar os mecanismos de ação popular na escola significa alocar para o campo educativo instituído a responsabilização pela construção de um projeto emancipatório, educativo em benefício da comunidade local.

Nesse horizonte, a estrutura do sistema de ensino há de remodelar-se. As unidades escolares deixariam de ser integralmente subordinadas aos órgãos gerenciais da administração estatal, transformando-se em centros de produção e debate político. Um desafio se apresenta: reconhecer em cada escola um território identitário ímpar. A autonomia reivindicada, é uma exigência para contemplar a diversidade cultural circulante na escola e no seu entorno.

No Marquês, por exemplo, a implantação de um modelo de gestão, assentado na autonomia, requer a interlocução entre os membros da comunidade. A construção da autonomia ouve, respeita e, sobretudo, responsabiliza os sujeitos pelo destino da escola. Há que se reconhecer e contemplar os traços identitários da Escola e do bairro. Neste caso, os indivíduos têm traços que tornam o Marquês único. São negros, mulheres, jovens e pobres. Um universo plural que singulariza a Escola e o bairro.

Um conjunto complexo que combina interesses convergentes e divergentes. A proposta de uma gestão autônoma proporciona a construção de espaços onde a diversidade possa se encontrar e debater seus interesses. Não se deseja a integração una do grupo pela formação

de um núcleo coeso e harmônico. A identidade está na diferença, uma política que objetivasse estabelecer um processo de linearidade do grupo romperia a própria marca sócio-cultural interna. A autonomia se constrói com o plural, reconhecendo cada singularidade em um plano de poder horizontal. A efetividade da gestão autônoma no Marquês depende da voz e da ação dos negros, das mulheres, dos jovens e dos pobres.

Muito cuidado deve-se ter com a concepção de autonomia em tempos de neoliberalismo. Nenhuma alusão ou reforço à noção de Estado mínimo está sendo feito. Portanto, não se deseja a desresponsabilização do Estado em nome de uma sociedade que se equilibra no jogo mercadológico diário. Neste campo ideológico, há o mascaramento das contradições que insistem em apartar os sujeitos políticos em zonas sociais distantes de inclusão e exclusão social.

Na Escola, a autonomia não pode ser entendida, ingenuamente, como falta de compromisso público com o ensino. A articulação entre a comunidade, a escola e o Estado não só deve existir como ser fomentada pela sociedade civil organizada. A autonomia é o elemento fundante para a efetividade da democracia no campo da educação. Entretanto, não pode ser vista como um fim em si mesma. Ou seja, a escola não deve ser transformada em um espaço isolado produtor e reprodutor de suas demandas específicas. Seria a montagem de um processo de “guetificação” da escola definido por fronteiras institucionais estanques. A idéia de construção democrática no espaço educativo não se relaciona com o isolamento social da instituição educativa. Ao contrário, a autonomia depende de um processo comunicacional que ouve e contempla as falas dos diversos sujeitos componentes da própria escola e das demais instituições que estabelecem quaisquer tipos de vínculo com a educação.

Nesse sentido, a autonomia não dispensa a atuação do Estado, nem as instituições administrativas públicas da educação. Torna-se fundamental o estabelecimento de diretrizes centrais básicas, comuns e flexíveis sobre o que é essencial garantir para todos. Essas regulamentações pressupõem, inclusive, um panorama legislativo que confira um ordenamento jurídico para os diversos âmbitos do sistema educativo nos níveis nacional, estadual e municipal.

Entretanto, o perfil jurídico, traduzido normalmente por em leis objetivas e excessivamente regulamentadoras, terá que assumir um novo caráter, o da flexibilização. Isto quer dizer que a própria lei deve prever um espaço para a circulação política da escola, reconhecendo as diferenças institucionais, e ao tempo garantir a responsabilidade dos atores sociais com o cotidiano da escola. Os membros da comunidade passariam a se sentir construtores da escola, atuando em ações compartilhadas e co-responsáveis. O processo inverso, ainda vigente na atualidade, modela o sujeito, enquadrando-o na lei. Acaba por projetar um legalismo estéril comprometendo a criatividade dos indivíduos. A escola ao criar obstáculo para a criação, abriga-se em um espaço de conhecimento que não proporciona originalidade, mas apenas a cópia.

A autonomia, portanto, pressupõe uma mudança de postura da administração pública central que deixaria de tutelar as escolas, assumindo uma nova atitude de mediação. O princípio é fomentar a participação comunitária, estabelecendo apoio para a construção dos diversos projetos pedagógicos ao mesmo tempo, oriundos e destinados às escolas.

7.2. Reafirmando o Colegiado Escolar como Espaço Democrático

Enquanto princípio referencial para construção da democracia, a autonomia exigirá a edificação de um território político para o debate de idéias – o Colegiado Escolar. A afirmação no futuro, aqui utilizada, reconhece que o Colegiado, embora esteja institucionalizado no Marquês, ainda não se constitui em um campo de produção de propostas que reflitam os interesses da comunidade escolar. O horizonte é transformar o Colegiado nos moldes do que hoje, no espaço educativo, chama-se de oficina. Ou seja, uma instituição que se organiza sintetizando teoria e prática, neste caso, discussão política, para o encaminhamento de diretrizes ou propostas concretas a serem viabilizadas pela gestão escolar.

A participação da comunidade escolar no Colegiado do Marquês ainda é tênue. Reflete a necessidade de funcionamento imediato da Escola diante das exigências estatais. Mesmo possuindo esse traço, a presença dos sujeitos no Colegiado representa o reconhecimento da importância social da Escola. Não teria sentido um investimento para encaminhamento da

gestão escolar, apenas para atender as demandas burocráticas oficiais. Em jogo, a negociação tácita para garantir a continuidade da Escola.

Neste sentido, afirma-se a necessidade de sobrevivência do Colegiado no Marquês. A participação, enquanto requisito para a construção da gestão democrática, é princípio imprescindível. Questiona-se o sentido cartorial que a participação vem assumindo no cotidiano da Escola. A participação enquanto fundamento permanece e se afirma como necessidade para a gestão democrática.

A tarefa da gestão comprometida com a democracia é compatibilizar, de um lado, as exigências colocadas pelas instâncias administrativas superiores do sistema de ensino e, de outro, mobilizar os atores sociais para o debate interno em torno dos interesses da comunidade.

A interação entre a administração pública e o Marquês requer a construção de um espaço participativo dentro da Escola. Os atores do processo educativo não têm um ambiente político para estabelecer uma relação recíproca de poder. É necessário, então, pensar uma instituição descentralizada, capaz de permitir aos agentes da educação encontrarem um lugar de representação de si mesmos, o qual, a partir da sociedade civil, permita-lhes constituírem-se em atores sociais reais no fazer público da educação. Afirma-se, novamente, o Colegiado Escolar.

O Colegiado, enquanto agente da autonomia, reconhece e enfrenta as resistências e os conflitos característicos da Escola. Para tanto, se faz necessário romper com a tradição burocrática que tem permeado a educação brasileira. A estrutura cartorial da escola como um “fardo pesado”, limita os ideais de uma educação projetada para a liberdade, mas, no interior dessa escola vivida e sentida, torna-se possível construir uma outra escola. A mudança de mentalidade ganha corpo quando os direcionamentos de gestão são demandados na própria escola ou comunidade.

Essa concepção passa pela inversão de uma lógica que ainda sobrevive nas instâncias hegemônicas de poder. O ritmo administrativo precisa ser tomado e flexibilizado a partir das demandas das unidades educacionais concretas e não dos órgãos oficiais vinculados ao

Estado. Isso não quer dizer que o Estado não deve ter uma política de educação. Ao contrário, a política estatal deve se construir e se orientar pelo movimento das escolas que compõem o sistema. A gestão democrática e participativa se constitui, sobretudo, de atitude e método. O compromisso democrático é necessário, mas insuficiente para horizontalizar a gestão escolar. Precisa-se, também, de métodos democráticos, do efetivo exercício da participação e da autonomia escolar.

Assim, necessita-se de pensar a democracia como sustentação na realidade concreta. Entender, também, que o método democrático constrói suas regras através do conflito, da identidade, do consenso próprio de uma história, de um tempo e de uma cultura local. A escola precisa ser pensada e construída pela interação dos poderes e contra-poderes que se encontram e desencontram na cadeia de relações sociais engendradas pelos sujeitos históricos múltiplos.

7.3. Por uma Linguagem Comunicacional

A perspectiva ideológica da escola, enquanto instituição social, que ambienta um cruzamento cultural, um encontro ora tenso, ora negociado da diversidade parece consenso nas mais diversas tendências pedagógicas. Entretanto, a discussão que esse caldo cultural traduz em várias linguagens, que se cruzam na escola, estabelecendo discursos que se comunicam ou não, é incipiente.

Como o Marquês não consegue promover a escuta de todas as vozes presentes na comunidade, opta por uma comunicação oficial denominada língua culta. As demais linguagens sobrevivem nos diálogos de resistência em espaços periféricos, à margem do “locus” pedagógico oficial. Passam a ser as falas ditas nos corredores, relacionadas às determinadas *panelinhas* de estudantes que fervem de identidades, alheias à estrutura organizativa padrão.

Nesta perspectiva, a língua sustenta-se como instrumento de dominação e controle de determinados grupos sobre outros. A língua padrão rejeita as variações lingüísticas, estabelecendo mecanismos de preconceito e discriminação, isolando determinados grupos que habitam a escola. Quem não alcança ou não compreende a linguagem padrão é

simbolicamente visto como menor. O falante da língua oficial afirma-se hierarquicamente superior por desconhecer a linguagem popular do Pau Miúdo. Interessante que a ignorância, a depender de quem não conhece ou do que é desconhecido, pode-se converter em símbolo de *status* social e poder político. Assim, o não falante dos vocábulos da oficialidade sente-se em lugar de menor prestígio social. Em posição hierarquicamente subalterna, acaba por ficar intimidado, silenciando-se diante do texto desconhecido.

No plano da gestão escolar, por exemplo, cria-se um vocabulário técnico restrito a poucos membros do universo escolar. O uso desse idioma é reconhecido na escola como um conhecimento que reflete o *status* de uma ordem a ser executada. O desconhecimento do discurso impede ou intimida a oposição. Não existe possibilidade de questionamento no mesmo nível simbólico. A língua afirma-se como um dos mais fortes instrumentos de poder, perpetuando uma gestão autoritária.

A democratização da escola passa pela aproximação dos membros da comunidade escolar. Ou seja, é necessário estabelecer mecanismos de comunicação entre todos os sujeitos que compõem a escola. Isso pressupõe o estabelecimento de um canal de comunicação, no qual os diversos falantes possam estabelecer uma compreensão recíproca.

Não se deseja, a partir das diversas referências lingüísticas, a promoção de um discurso único. Da mesma forma, não existe a pretensão de rejeitar a língua culta. Propõe-se o reconhecimento de todos os falares, através de uma postura relativista cultural que rejeita as ações etnocêntricas, tirando dos guetos as falas periféricas, ao tempo em que também retira dos livros, das gramáticas, dos dicionários e dos espaços acadêmicos formais a língua culta. Uma estratégia política para promover mecanismos de intercâmbio, formando sujeitos políglotas, no espaço educativo, capazes de compreender, visualizar e interagir com as diferenças em atitude de respeito e coexistência.

7.4. Do Cartório à Sala do Colegiado Escolar

O modelo de implantação e o perfil de funcionamento do Colegiado Escolar parecem ser fundamentais para garantir a democratização da escola. Quando o processo de construção do Colegiado chega por via de uma medida oficial, de “cima para baixo”, a tendência é que

a dinâmica funcional assuma um caráter meramente burocrático, distante das demandas da comunidade local. O Colegiado, antiga reivindicação dos movimentos sociais, na década de 1970, contraditoriamente, chegou à escola verticalizado, como uma condição imposta pelo governo para o recebimento de recursos financeiros, dentro de um programa de modernização da gestão educacional.

Assim, no Marquês, os membros representantes do Colegiado são recrutados e, posteriormente, eleitos sem uma consciência clara da função dessa instituição. Afirmo *recrutados*, porque, normalmente, são convidados ou indicados pelas Direção e/ou Coordenação da Escola. Muito raramente, os nomes aparecem ou são debatidos na base comunitária. Isso acarreta em uma postura política, excessivamente passiva, que acaba por referendar as propostas da Direção da escola ou dos órgãos vinculados à administração pública central, neste caso, a Secretária de Educação do Estado.

Diante desse quadro, o Colegiado escolar tem ficado refém de uma estrutura de funcionamento cartorial. A dinâmica burocrática restringe-se aos aspectos administrativos e financeiros. Quase nunca alcança as dimensões pedagógica e política do trabalho escolar. A realização e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) têm emergido em substituição ao processo de construção da proposta político-pedagógica da escola.

A própria condução do Estado, em contradição, afirma a importância do envolvimento das professoras e dos professores, das funcionárias e dos funcionários, das alunas e dos alunos e das mães e dos pais na construção de uma cultura de gestão democrática. Para tanto, convém garantir a visibilidade da ação do Colegiado para todos os membros da comunidade. Uma questão urgente é reservar um território físico para o funcionamento do Colegiado. Isso significa que o Colegiado depende de endereço, placa indicativa para ser reconhecido dentro da própria escola como instituição política com rotina regular. O funcionamento ocasional, através de reuniões esporádicas que normalmente ocorrem na sala da Direção, torna o Colegiado uma instituição fluida e interna, na escola.

Outra implicação é que todo lugar tem poder e identidade. A sala da Direção se constitui, tradicionalmente, em um espaço de poder oficial. Torna-se, então, mais difícil para os

membros do Colegiado, reunidos, nesse local manifestarem-se em oposição ao poder instituído. Muitas vezes, tem sido constrangedor para alguns membros representantes do Colegiado, especialmente as mães e os alunos, entrarem na sala da Direção, imagine a tomada de uma atitude contestatória da ordem.

A garantia ao Colegiado de um espaço físico por si só não gera uma cultura participativa na escola. Mas, não há dúvida de que a conquista de um território próprio seja o primeiro passo para o processo de autonomia e independência ideológica da ação política do Colegiado. O surgimento dessa cultura é considerado central na consolidação das transformações organizacionais pela via da participação dos atores sociais. A escola, nesse cenário, constitui-se em um dos principais espaços no processo de mudança das mentalidades, redimensionando a relação entre comunidade escola e Estado.

Tanto a escola quanto o Estado precisam reconhecer a capacidade de pensar e agir da comunidade na construção de uma proposta educativa, que relacione aspectos pedagógicos, financeiros e políticos. Essa condição ainda é latente; torna-se necessário fomentar um contexto que a revele. Por um lado, essa perspectiva requer uma visão de respeito das instituições públicas para com a comunidade escolar, e, por outro depende de que a comunidade confie na Escola e no Estado.

Nesse sentido, não se deseja um papel ausente, regulamentador ou paternalista do Estado, como vem ocorrendo, a depender da conjuntura e dos interesses hegemônicos. Ao contrário, o Estado precisa assumir um projeto educativo que contemple a mobilização da comunidade escolar por uma ação participativa efetiva. Na função de instituição articuladora, o Estado tem o dever de construir mecanismos para ouvir, alinhar idéias, questionar, traduzir posições e sintetizar uma política de ação, com propósito de coordenar o processo educativo. Mais uma vez, afirma-se a presença do Estado na condução da gestão participativa escolar. Para que essa discussão não se confunda com a perspectiva de Estado mínimo neoliberal, repete-se, com ênfase, a atribuição estatal na cena política. Tal estratégia promove uma feição de sociedade civil protagonista de suas demandas, percebendo a participação na escola como algo construtivo e não meramente tarefairo ou executor.

Utópico, mas assim seria possível acreditar na edificação de um espaço que não só permita gerar uma instância de comunicação e de representação da base social, como também, por um lado, possa constituir-se em um espaço de intercâmbio com a sociedade local e, por outro como instância de aproximação do apoio dos níveis locais e centrais da comunidade escolar.

VIII. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. O.; ADRIÃO, T. (Orgs.) *Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série prática pedagógica).

ARANCHES, M. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época, 102).

BAHIA. *Constituição Estadual*. Salvador, BA: EGBA, 1989.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Decreto nº 6267/97*. Regulamenta a implantação e o funcionamento do Colegiado Escolar.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Lei nº 6981/96*. Versa sobre a competência e a formação do Colegiado Escolar.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G. Gestão democrática da escola cidadã. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Leis básicas da educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Salvador: Governo do Estado da Bahia; Secretaria de Educação, s/d.

BURNHAN, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CONDER. *Mapa Setorial de Salvador*. Salvador: CONDER, 2000.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção estudos culturais em educação).

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (orgs). *Gestão da Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985.

DOURADO, L. F. et al. *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia – GO*. Goiânia: Alternativa, 2003. (Coleção políticas educacionais).

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ed. São Paulo, Cortez, 2003. p.97-115.

_____. É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível. In: FERREIRA, N. S. C (org.). *A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15- 32.

_____. Apresentação. In: FERREIRA, N. S.C. *A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-14.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295 – 316.

FORTUNA, M. L. A. *Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos*. In: BASTOS, J. B. *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 107 – 124.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, 13).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES. *O que é Certificação Profissional*. Disponível <http://www.certifica.org.br/certificacao/>. Acessado em 02/10/2005.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras Instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental*. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1994.

GANDIN, D; GANDIN, L. A. *Temas para um projeto pedagógico*. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1999.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (org) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 2001. (Visões críticas).

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, 5).

GOHN, M. da G. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões de nossa época, v. 123).

GUERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

KOCH, I. G. V. *A argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDINI, S. R; ABREU, C. B. de Moura. Estado: economia e política nas reformas de formação docente. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *A Gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNIO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, S. A. de S. da C.. Gestão da escola: uma construção coletiva - superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.15, n.2. p.205-215, jul/dez.1999.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAFRA, L. A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N. et. all. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 201 –35.

MARSHALL, B. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das letras, 1996.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTOS, M. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. (Ponto de partida).

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et. all (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, L. M. G. *Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade- escola e construção da identidade étnica*. Salvador/Ba. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós Graduação da FACED) Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2003.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TEIXEIRA, E. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. 3. ed. São Paulo; Recife; Salvador: Cortez; EQUIP, UFBA, 2002.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 91 – 117.

TORRES, C. A. et al. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Biblioteca freiriana; v. 4).

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

WIKIPÉDIA. *Marquês de Maricá*. Disponível em <http://pt.wikipedia.org>. Acessado em 02/10/2005.