



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

MARIA ADELINA HAYNE MENDES NETA

CONSELHOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR:
ORGANIZAÇÃO, DINÂMICA E FUNCIONAMENTO

Salvador

2013

MARIA ADELINA HAYNE MENDES NETA

CONSELHOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR:

ORGANIZAÇÃO, DINÂMICA E FUNCIONAMENTO

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação *scritu sensu* da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA como pré-requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha: Política e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Doutor José Wellington Marinho de Aragão

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Mendes Neta. Maria Adelina Hayne.

Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Salvador: organização, dinâmica e funcionamento / Maria Adelina Hayne Mendes Neta – 2013

117 f.: il.

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

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Conselhos de Educação-Salvador. 2. Escolas públicas - Organização e administração - Salvador. 3. Participação. 4. Gestão democrática. 5. Autonomia escolar. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.1531 - 23. ed.

MARIA ADELINA HAYNE MENDES NETA

**CONSELHOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR:
ORGANIZAÇÃO, DINÂMICA E FUNCIONAMENTO**

Defesa em: 26 de Abril de 2013.

Banca Examinadora

Professor Doutor José Wellington Marinho de Aragão (UFBA) - *Orientador*

Professor Doutor José Jackson Reis dos Santos (UESB)

Professora Doutora Sara Martha Dick (UFBA)

Professora Doutora Theresinha Guimarães Miranda (UFBA) - *Co-orientadora*

Salvador

2013

DEDICATÓRIA

Aos educadores e pesquisadores de todos os tempos, *lugares* e cores.

AGRADECIMENTOS

Ao *cosmos* em todas as suas formas de materialização mais ou menos densas (seres, pessoas, coisas e *lugares*) que contribuíram para a construção de mais uma etapa educativa formal do meu existir em sintonia e inevitável relação com o *gênero humano* em seu ser, fazer e refazer.

Tudo o que não visar a transformação da estrutura do sistema social que condiciona a distribuição das oportunidades de educação e ensino é atividade superficial, marginal, quando não conscientemente diversionista, criadora de ilusões ou grosseiramente demagógica como a “revolução pela escola”. (Paschal Lemme, 2004, p. 70)

RESUMO

Este estudo analisa a organização, a dinâmica e o funcionamento dos Conselhos Escolares e suas implicações com o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão no ambiente gestor de escolas públicas do município de Salvador, tendo como pergunta de investigação: Em que medida a prática efetiva dos conselhos escolares da educação básica da rede municipal de Salvador corresponde a uma manifestação de caráter democrático no âmbito de uma gestão escolar do tipo colegiada? Nesta perspectiva tem como teoria de sustentação conceitual e interpretativa o Estruturalismo Construtivista ou Teoria da Reprodução de autoria de Pierre Bourdieu. Em consonância adotou-se uma metodologia de pesquisa do tipo descritiva-explicativa, sendo o método Compreensivo e técnica a entrevista semi-estruturada. Transitoriamente é possível considerar que nos documentos oficiais de referência nacional consta avolumada e por vezes romântica tarefa dispensada aos colegiados escolares. Na práxis da rede municipal de ensino de Salvador, até aqui, é revelada uma atuação ainda incipiente da comunidade escolar. As ocorrências vivenciais como déficit logístico estruturante, disfunção ou descaracterização do CE, práticas centralizadoras tanto do Órgão Central em relação a escola, quanto da escola em relação as famílias, tímida participação do segmento pais, formação inadequada ou insuficiente dos professores-conselheiros e inexistência de formação para pais e alunos constroem passo em que legitimam um ambiente educativo ainda pautado em violências reais e simbólicas, contribuindo para a não efetivação de fato dos conselhos escolares na rede municipal de Salvador, requerendo um outro olhar de relevância cultural em relação a formação do cidadão e para a cidadania com base no controle social e democrático.

Palavras Chaves: Gestão Escolar. Conselhos Escolares. Participação. Gestão Democrática. Participação. Autonomia.

ABSTRACT

This study analyzes the organization, dynamics and function of school council and their implications to the development of collective management practices on the manager environment of public schools Salvador, with the research question: To what extents the practice of effective school boards of basic education at municipal schools in Salvador represents a manifestation of democratic character within a collegiate school management type? This perspective is to support the conceptual and interpretive theory the Structuralism Constructivist or Theory of Reproduction authored by Pierre Bourdieu. The research methodology used in this paper is descriptive-explanatory, based on case study and semi-structured interview as method and technique. Transiently is possible to consider that in official national reference contains voluminous and sometimes romantic task given to school boards. In the practice of municipal schools in Salvador is still revealed in its infancy performance of the school community. The experiential occurrences such as structuring logistical deficits, dysfunction or mischaracterization of the EC, centralizing practices of both the Central Organ related to school and as the school regarding families, timid parents participation, inadequate or insufficient training of teachers, counselors and lack of training for parents and students that legitimize an educational environment still ruled by real and symbolic violence, which does not contribute to the consolidation of the school boards in the municipal schools of Salvador, requiring another view at the cultural relevance regarding the citizen's formation and citizenship based on democratic and social control.

Key Words: School Management. School Councils. Participation. Democratic Management. Participation. Autonomy.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

- Figura 1** - A SUPERESTRUTURA E SEUS ESTRUTURANTES
- Figura 2** - MATRIZ CONCEITUAL
- Figura 3** - ORGANOGRAMA DA SECULT (Secretaria de Educação, Cultura Esporte e Lazer)
- Figura 4** - ESCOLA CIDADE ALTA
- Figura 5** - ESCOLA CIDADE BAIXA
- Figura 6** - A EFICÁCIA DO CONSELHO ESCOLAR AINDA ESTÁ EM CONSTRUÇÃO
- Figura 7** - CONSELHO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO
- Figura 8** - SOBRECARGA
- Figura 9** - APENAS UM PALEATIVO
- Figura 10** - FALTA DE ENVOLVIMENTO
- Figura 11** - UNIÃO E CONTROLE, DE QUEM É A BOLA?
- Figura 12** - ESTAMOS SEMPRE EM BUSCA DE UM CE QUE REALMENTE EXISTA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS
- Figura 13** - QUE HAJA MAIS PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS (EDUCAÇÃO MORAL E SOCIAL)
- Figura 14** - REVISÃO DE VALORES E AGIR PARA O BEM COMUM
- Figura 15** - SEMENTE DO DESENVOLVIMENTO. DESENVOLVIMENTO QUE PROMOVA CRESCIMENTO
- Figura 16** - PARTICIPANTES EM BUSCA DE MELHORAS EDUCACIONAIS, ESTRUTURAIS E FORMAÇÃO HUMANA

TABELAS

- Tabela 1** - Perfil dos Professores Entrevistados
- Tabela 2** - Notas Obtidas Ensino Fundamental de Salvador (1º ao 9º Ano)
- Tabela 3** - Escolas Salvador: classificação por quantidade de alunos e quantitativo de alunos
- Tabela 4** - Abrangência Geográfica das Coordenações Regionais de Educação
- Tabela 5** - Logística, Recursos e Materiais Disponíveis na Rede Municipal de Ensino de Salvador
- Tabela 6** - O conselho escolar na prática na visão dos entrevistados (I)
- Tabela 7** - O conselho escolar na prática na visão dos entrevistados (II)
- Tabela 8** - Notas IDEB 2011 – Escolas Participantes do Estudo

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

APLB	-	Associação dos Professores Licenciados da Bahia
AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAGE	-	Coordenação de Apoio e Gerenciamento Escolar
CE	-	Conselho Escolar
CRE	-	Coordenação Regional de Educação
EaD	-	Educação a Distância
FACED	-	Faculdade de Educação
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	-	Índice de Desenvolvimento Humano de Município-Educação
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação
PDE	-	Programa de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	-	Plano de Reforma do Aparelho do Estado
PFCCE	-	Programa de Formação Continuada dos Conselhos Escolares
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNLD	-	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SECULT	-	Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UNICED	-	Universidade Aberta da Educação e da Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
1.1. Estruturalismo Construtivista: notas conceituais	20
1.2. Contexto Histórico da Educação no Brasil	22
1.3. Mundialização da Educação	25
1.4. O Estado Democrático e a Gestão Democrática da Educação no Brasil	27
1.5. A Gestão Educacional Democrática e os Conselhos Escolares	35
1.6. Legislação e Literatura Oficial dos Conselhos Escolares: Brasil, Bahia, Salvador	43
1.7. A Formação do Indivíduo para a Sustentabilidade Educativa	47
2. METODOLOGIA	50
2.1. Notas Acadêmicas: o ser e o fazer de um pesquisador sócioqualitativo	50
2.2. Matriz Conceitual	53
2.3. Técnica: entrevista individual semi-estruturada	55
2.4. Especificidades do Campo	56
2.4.1. Universo e População	56
2.4.2. Amostra não probabilística	56
2.5. O Campo: desenho panorâmico da educação em Salvador	57
2.6. A Estrutura da SECULT e seus Estruturantes	59
2.7. No Campo Escolar: primeiras aproximações e primeiras impressões	64
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
3.1. Conselho Escolar: conceito, perfil e prática para um bom desempenho	69
3.2. A Estrutura e a Organização dos CE e os Mecanismos de Participação e Autonomia	72
3.2.1. O CE vivenciado nas escolas e o CE que se deseja efetivar nas escolas na	72

visão dos conselheiros	
3.2.2. Funções do Conselho Escolar ou Disfunção Colegiada?	81
3.2.3. O Conselho Escolar e a Avaliação da Aprendizagem	83
3.2.4. Conselho Escolar: entidade que concorda, discorda ou dialoga?	87
3.2.5. As reuniões do colegiado e o <i>lugar</i> do segmentos representativos	90
3.2.6. O Conselho Escolar: os representantes, os representados e a representação	94
3.2.7. Fatores que limitam ou possibilitam a prática de uma gestão do tipo Colegiada	97
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	103
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

Introdução

A educação como direito do cidadão e dever do Estado, como fator primordial, para a promoção humana, equidade de oportunidades e construção democrática com justiça social, pressupõe para além de concepções filosóficas e políticas, o conhecimento da realidade social e o modo como esta tem sido forjada, fomentada, construída e reconstruída.

Na área educativa, trata-se da necessidade de uma observância mais acurada das práticas de gestão na escola e suas relações com o sistema de ensino, sua contribuição, ou não, para a construção de outros padrões que impulsionem o sistema educacional na direção não só via crescimento econômico. Mas também e, sobretudo, do desenvolvimento social devendo ser este o núcleo das políticas públicas educacionais, considerando que, conforme afirma Demo (2000, p. 38) “a política mais central de todas seria ‘educação e conhecimento’”.

O debate atual está em torno dos significados de educação e conhecimento, suas diferenças e importâncias, podendo ser considerados elementos essenciais para o desenvolvimento com qualidade social de uma nação. Demo (2000) compreende que “educação está no campo da cidadania, da crítica e da reflexão-ação. Já o conhecimento situa-se na dimensão técnica” e, portanto formal. Neste sentido educação e conhecimento necessitam estar em sintonia devendo-se evitar a supervalorização de um ou outro, para que ambos oportunizem a formação de agentes cientificamente preparados e socialmente comprometidos.

Com base em Freitag (1980) e Ribeiro (2003) a complexidade da organização do sistema de ensino nacional, vinculado ao longo da história a interesses globais nem sempre explícitos, portanto, importante se faz aprofundar estudos na área da gestão educacional brasileira, incluindo-se aí a gestão da escola, enquanto peça do cenário global, vista dialeticamente, sob a projeção de um ideal de democratização que admita em sua composição conceitos relacionados à autonomia, descentralização, participação e transparência de ações e informações, não só no âmbito teórico, mas, sobretudo, na práxis.

As incertezas em torno da participação efetiva dos conselheiros escolares aumentam na medida em que legitimado está este mecanismo de gestão democrática da educação. Em seus estados organizacionais e práticos ocorre supostamente uma espécie de dormência ou *status pro forme* desta categoria. Exercendo a função de professora concursada da rede há oito anos, e também enquanto vice-diretora nos faz possível registrar tais observações.

No Brasil, mais especificamente a partir da década de 90 políticas públicas educacionais são concebidas em modo neoliberal, dentre estas a criação e regulamentação dos conselhos escolares. Estas políticas, atreladas a orientações e fomentos técnico-burocráticos traça-se, conforme Cury (2006, p. 170), o seguinte desenho “tem-se falado em participação e compromisso, sem definir claramente seu sentido. E não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de *obediência* às decisões”.

O que se pode adiantar é a necessidade de estudos mais reflexivos serem realizados, sob a ótica também da sociologia da educação na tentativa de proporcionar um olhar mais difuso do campo educativo que oportunize, a priori, observar se a qualidade dos processos participativos incentivados e o modo como estes estão sendo concretizados estão contribuindo para a composição da efetiva função dos órgãos colegiados.

O interesse por esse objeto de estudo relaciona-se paradoxalmente a minha vivência profissional como supervisora de escolas privadas entre os anos de 1994-2005 e, sobretudo, a minha atuação hoje, desde 2003, como professora do Segmento de Educação de Jovens e Adultos - SEJA (Nível I) e gestora escolar, na função de vice-diretora em escolas da rede municipal de Salvador.

O nosso labor enquanto professora e gestora da rede municipal de ensino tem nos proporcionado observações e questionamentos que nos impulsionam para este estudo de modo reflexionado, considerando que empiricamente a ação colegiada nas escolas por onde desenvolvi e desenvolvo serviços educacionais, até aqui 5 (cinco) unidades de ensino, em 8 (oito) anos de dedicação, tem se mostrado rarefeita.

Em completude a este interesse está também a nossa atuação como professora na modalidade a distância (EaD), entre os anos de 2010 e 2011, em nível de extensão, junto ao Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e Conselheiros Escolares sob a responsabilidade executiva da Escola de Gestores da Educação Básica, Faculdade de Educação (FACED)/Universidade Federal da Bahia (UFBA) com apoio e financiamento do MEC (Ministério da Educação)/FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Algum fator, ou um conjunto destes, tem proporcionado mais a prática burocrática dos Conselhos Escolares. Grosso modo, observamos que a atuação do CE tem se restringido a assinaturas de atas e cheques. Notamos algum avanço quando a diretora consulta o grupo de

professores, não necessariamente em reunião colegiada, sobre um ou outro aspecto da realidade escolar. Um acontecimento típico desta natureza é a consulta sobre a lista de compras de material de consumo em sala de aula quando nas reuniões pedagógicas ou ainda em conversa com um ou outro professor considerado por sua vez, *de confiança*. Cabe a reflexão: em quais níveis e condições se dá esta confiança?

Realizando leituras teóricas sobre a função de um Conselho Escolar, o que temos vivenciado até aqui, enquanto servidora municipal tem sido possível observar uma determinada dificuldade entre as recomendações legais e a prática educativa. Portanto, interessante investigar se é uma problemática pontual dos lugares escolares nos quais atuamos e que temos atuado até aqui, ou se também é elemento estruturante complexo de outros lugares também.

A indignação é grande, pois que concordando com práticas efetivamente participativas, estando nós no lugar, na escola, ou ainda, *dentro do problema*, o que é possível perceber é a existência de uma participação coletiva que talvez ainda esteja por vir. O Conselho Escolar na nossa prática tem se mostrado mais desenhado, ou desdenhado, que efetivado.

Ao que observamos na nossa caminhada laboral, é que existem sinais de desânimo ou de impotência dos atores escolares (colegas de trabalho) frente a estrutura representada simbolicamente pela Secretaria Municipal de Ensino, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador - SECULT, denominado de “o sistema”.

A responsabilização ou ainda a culpabilização a partir do exterior tem sido tentativas de explicações por parte dos docentes da má qualidade da educação municipal de Salvador. O que temos ouvido é um discurso que oscila entre, ingerência da SECULT ou incapacidade dos alunos frente aos aspectos culturais e sociais deficitários fruto da *falta de educação doméstica*.

Estas e outras opiniões têm se mostrado como tentativas para justificar a impossibilidade de conceber/implantar/implementar ações político-pedagógicas no âmbito da coletividade, que compreende o lugar escola como um espaço de trocas entre trabalhadores da educação e a comunidade de modo que seja efetivada a complementaridade necessária entre educação e conhecimento. É neste ponto inclusive, que reside a nossa tarefa em aprofundar estudos em torno da temática.

Já nossa experiência junto a realização dos cursos de extensão da Escola de Gestores da Educação Básica também tem revelado situações passíveis de serem analisadas quanto ao aspecto relacional da teoria e sua aplicabilidade. O mecanismo de participação concebido, em exercício, ou ainda intencionado pelos cursistas nos seus relatos escritos nos *fóruns* de debate revelam posicionamentos, ora frágeis e desestimulantes, ora românticos e redentores.

Diante deste contexto é que estamos sensibilizados a realizar este estudo no que se refere à aprendizagem cidadã em sala de aula e na sociedade, sobretudo no quesito participação e sua conseqüente relação com o controle democrático por parte da sociedade civil, neste caso, por meio de ações dos conselhos escolares em suas respectivas funções já de pronto legitimadas.

É com base neste contexto que Salvador foi selecionada como campo deste estudo, e também, pelo fato de ter sido este sistema de ensino, no estado da Bahia, um dos primeiros a organizar burocraticamente e legitimar a atuação dos conselhos escolares enquanto um dos mecanismos de gestão democrática da educação, conforme Lei nº 4.460/91 deste município.

A criação dos colegiados escolares baianos está descrita no Art. 249, inciso 10, parágrafos I e II da Constituição Estadual e também a Lei Orgânica do Município do Salvador, em seu Capítulo II e mais especificamente no âmbito da execução, estão as prescrições em decreto. Adiante disponibilizaremos mais detalhes dos marcos legais do município em estudo.

Além do aparato legal sinalizamos a existência do instrumento didático formador institucional que é o material e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC-2010). É nesta literatura oficial que se pode encontrar o elenco de funções e importância dos conselhos escolares enquanto parte integrante da gestão da e na escola. Considerando sua origem estando no cerne da reforma educacional brasileira, de cunho neoliberal, importante observar a fundamentação que este material e programa apresenta.

Diante da realidade vivenciada do município de Salvador, algumas questões operacionais são suscitadas: a) Quais dos elementos estratégicos da gestão democrática estão mais presentes na gestão das escolas e qual o seu desenho? b) A teoria subjacente a gestão democrática e sua apropriação, ou não, por parte dos conselheiros escolares têm contribuído para a efetivação de uma gestão escolar do tipo colegiada? c) Até que ponto e de que modo o comprometimento cultural e simbólico dos conselheiros escolares reflete a articulação de

ações coletivas em termos da gestão escolar colegiada? d) Que fatores dificultam o exercício da gestão colegiada nas escolas públicas e; e) Qual o potencial do CE na construção de um ambiente pedagógico interativo capaz de fortalecer a qualidade do ensino?

Os questionamentos teóricos iniciais e as contingências vivenciadas por nós no campo da gestão escolar no município em pauta intrigam e ao mesmo tempo incentivam a busca pelo entendimento do problema ora proposta: Em que medida a prática efetiva dos conselhos escolares da educação básica da rede municipal de Salvador corresponde a uma manifestação de caráter democrático no âmbito de uma gestão escolar do tipo colegiada?

É em meio a estes questionamentos oriundos do nosso trabalho junto à SECULT, ora apresentados nesta introdução que ficamos mobilizados a realizar esta pesquisa científica junto aos conselhos escolares da rede municipal de ensino de Salvador com o intuito inclusive de, além de compreender o fenômeno, revelar, a partir da leitura e releitura realizadas, as contribuições, os desafios, e os limites que a entidade conselho escolar traz em essência e realização.

O objetivo geral desta investigação é:

Analisar a organização, a dinâmica e o funcionamento dos Conselhos Escolares (CE'S) e suas implicações com o desenvolvimento de práticas coletivas efetivas tendo como agentes os conselheiros escolares no ambiente gestor de escolas públicas do município de Salvador.

Os objetivos específicos são:

- a) identificar a estrutura organizacional dos CE das escolas, considerando principalmente as categorias de participação e autonomia;
- b) caracterizar os conselhos escolares em seus aspectos culturais e simbólicos;
- c) avaliar a participação dos conselheiros escolares nos processos decisórios das unidades de ensino; e
- d) discutir os fatores que limitam ou possibilitam a prática efetiva de uma gestão escolar de tipo colegiada.

Em função de tamanha diversidade dos aspectos e nuances que compõem a educação e o tema a ela correlacionado nesta investigação, Conselhos Escolares, a teoria que irá nos

permitir melhores respaldados e sustentações teóricas é o *Estruturalismo Construtivista* mais conhecida como *Teoria da Reprodução* de autoria do teórico Pierre Felix Bourdieu.

Conforme informação de Pereira (2007, p. 7) “Bourdieu costumava dizer que situou a sociologia no lugar geométrico entre: Marx, Durkheim e Weber”. Quando faz avançar a sociologia da educação no quesito complementaridade, situando cientificamente seu olhar, escuta e discurso, na perspectiva dialogal, este autor consegue nos sensibilizar para a ciência reunida, compartilhada.

Estando em consonância com o papel sociologicamente universal da educação, a opção por esta corrente teórica, o *Estruturalismo Construtivista*, justifica-se, sobretudo na contemporaneidade, pelo fato de possibilitar, ou propor ao pesquisador, mesmo o iniciante, apreciação de um dado objeto de estudo sob olhares e saberes em convergência.

O tratamento a esta proposta de investigação estará embasado pelos conceitos de *capital*, propostos por este autor, dentre outros, revelados no conjunto de sua obra e que de pronto convergem para o auxílio quando no tratamento e leitura dos dados. Faremos um escrito descritivo destes conceitos em parte oportuna mais a frente.

Sem pretensão de abordar a totalidade dos aspectos correlatos ao tema, este estudo tem a finalidade também de contribuir para uma leitura prospecta em torno da questão da responsabilidade do Estado no provimento da educação estatal que, sobretudo a partir do século XX, sob o artifício de reforma educacional tem, através das políticas públicas atuais, contribuído para a implantação de modelos e práticas fomentadas através do que, na visão de Buffa (2005, p. 54) significa ser “alianças e arranjos entre governos e particulares”. Ressalta-se que a política educacional brasileira se dá por meio de representação. Esporadicamente, em movimentos mais amplos organizados pela sociedade civil, quando os representados demandam urgências não contempladas na agenda dos seus representantes.

Na tentativa de estudar a temática de modo micro (local) e macro (global) em suas relações interdependentes, construímos um plano de escrita e de leitura possível de promover a compreensão do conselho escolar enquanto mecanismo de democratização da educação em seus limites e possibilidades, tendo por base trabalhos de autores que se dedicam a estudos de temáticas integrantes do fenômeno da democracia, tanto no âmbito nacional como internacional observados os contextos e tempos destes estudos.

No Capítulo 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, estão os escritos de sustentação teórica constando os fundamentos acadêmicos que oportunizaram as descobertas e possibilitaram a leitura e validade das descobertas, passo em que também apresenta a nossa identificação com esta ou aquela visão de mundo. Neste primeiro momento, publicamos a nossa identidade científica. Após, vamos dando vazão aos estudos mais pontuais: um pouco do contexto histórico da educação brasileira, as relações do global com o local em relação de interdependência.

Os aspectos relativos a poder, democracia e gestão escolar colegiada estão dispostos de modo a contemplar a relevância cultural e sociológica do nosso trabalho. Os achados e comunicações de autores, tanto nacionais quanto internacionais na área de gestão participativa, foram organizados em itens que se complementam. Os aspectos legais foram alinhados com base nas três esferas do governo nosso, que é brasileiro: federal, estadual e municipal. Finalizamos o Capítulo I com o que estamos denominando de sustentabilidade educativa, ou, esta pensada a partir da ética e cidadania necessárias no campo da gestão educacional.

No Capítulo 2 intitulado de METODOLOGIA. Escrevemos sobre a importância da pesquisa na área das ciências sociais, a ética e o moral do pesquisador e sua respectiva identidade acadêmica. Expomos também as premissas e o planejamento da nossa pesquisa. Neste capítulo, é possível se verificar a concepção de pesquisa e ao mesmo tempo a exposição dos motivos pelos quais nos foi viável optar por realizar uma pesquisa descritivo-explicativa de abordagem qualitativa, tendo como método Compreensivo. O perfil da rede municipal de ensino de Salvador compõe este capítulo também. Dados previamente selecionados e agrupados para melhor entendimento desenham o modo como a SECULT se expõe, ou se disponibiliza no ciberespaço e no campo quando na nossa aproximação inicial e impressões resultantes deste primeiro contato.

A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS compõem o Capítulo 3. Procuramos focar as análises, e, para que isto, ocorresse com uma relativa precisão, procuramos não nos distanciar dos conceitos teóricos propostos pelo Estruturalismo Construtivista ou Teoria da Reprodução e, mais especificamente, através do sempre recorrer a Matriz Conceitual, enquanto norte teórico sistêmico, tanto na construção teórica, quanto nas ações práticas correlatas à estada no campo. Em campo foi possível, a partir da valiosa

contribuição dos conselheiros entrevistados, identificar e elencar as categorias de análises e respectivas leituras e releituras destas.

As CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS estão descritas tendo por base as contribuições dos entrevistados, os fundamentos teóricos levantados e a interatividade e interpretação dos dados garimpados e achados em correlação com a nossa expectativa científica e legítima do que vem a ser democracia, gestão democrática da educação e suas inerentes pretensões e possibilidades. Seguidamente e finalizando, estão os elementos pós-textuais em seus espaços e disposições.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A teoria que dá suporte a nossas análises e o processo histórico correlato à administração educacional brasileira compõem este capítulo do nosso trabalho. Limitações e possibilidades estarão presentes por se tratar de um trabalho acadêmico que, ao apresentar ou revelar o que se pressupõe “novo” pode e deve impulsionar renovas leituras, releituras e visões.

1.1. Estruturalismo Construtivista: notas conceituais

Estando a investigação e o tratamento dos achados desta construção acadêmica sustentados no Estruturalismo Construtivista proposto pelo autor Pierre Bourdieu, convém que revisemos os principais conceitos que este utiliza e disponibiliza para a comunidade científica e que estão mais alinhados ao nosso tema e proposta investigativa.

Compreender as propostas do Bourdieu (1982), sem pressa, ou preconceito rotulado e ainda estigmatizado é condição para uma melhor apropriação do que este autor de fato propõe. O pesquisador que se permitir aprisionar no conceito restrito do Estruturalismo ou da mera Reprodução terá dificuldade em conhecer as significativas contribuições dos estudos realizados por este pesquisador ao longo de 40 anos de trabalho dedicados às ciências sociais.

No Brasil, a obra *A Reprodução* foi a mais explorada e do mesmo modo a mais criticada. “Bourdieu deu contribuições mais significativas à sociologia da educação na segunda metade do século XX” (CATANI, 2007 p. 16). Sem pressa, preconceito ou endeusamento, visualizamos que os escritos deste teórico podem contribuir de maneira significativa para a compreensão do fenômeno em investigação. Bourdieu (1997) nos adverte da possível rejeição da sua obra quando se autoadvoga “O fato de dizer que algo existe não significa que se concorde com”.

Há um conjunto de denominações e conceitos de *Capital* revelados por Bourdieu no conjunto de sua obra: *capital econômico* (sobretudo em função do fator herança e pertencimento a uma determinada classe social em suas relações com o capital cultural); *capital cultural* (relativo ao acesso aos bens culturais disponibilizados e respectiva classificação do que seja cultura e contra-cultura); *capital social* (conjunto de recursos potenciais que estão ligados a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizados); *capital escolar* (se refere à questão do acesso a escola, seus princípios e função).

O *capital simbólico*, gerador da violência simbólica, no campo impulsiona e instala a formação e cristalização do comprometimento imaginário individual e coletivo em função da incapacidade ou dificuldade de perceber a realidade de modo crítico-reflexivo e projeção futura promotora de sentimentos de impotência, desistência e apatia.

Estes capitais estão dispostos nas *estruturas estruturantes* vivenciadas no *conjunto de habitus* em um dado *campo* pelos *agentes sociais*. Estes, por estarem inseridos em *estruturas estruturantes* (escola, igreja, família, etc) são geradores de ações que resultam em manutenção, ou não, da ordem de acordo com a posição que ocupam.

O *campo de poder* instituído enquanto espaço de relações de força entre os agentes e os relativos valores de capitais que possuem irá situá-los no *lugar*, ou seja, nos *espaço geográfico* e no *espaço social* de acordo com as características objetivas do ponto de vista real ou simbólico, de localização (próximo, distante, acima, abaixo, entre, etc).

A escola disposta no espaço social enquanto estrutura estruturante toma o seguinte contorno na visão de Bourdieu (1996, p. 35):

A instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social. A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar.

É a partir das assertivas reveladas por Bourdieu, que se faz explicitar o aspecto reprodutor do sistema de ensino enquanto sistema simbólico, representativo de um grau de elevação que mantém os já pré-selecionados a partir da rede de relações duráveis de pertencimento em que estão inseridos - *capital social* - ao passo que institui e mantém a maioria esmagadora de crianças e jovens em vias de formação em condição de acesso a marginalidade trabalhista.

Se só à Escola compete certificar o valor de um trabalho realizado é possível pensar na existência concreta de uma espécie de monopólio cultural a partir desta estrutura estruturante: a Escola. Esta assume, em relação à força da classe social dominante a configuração de *arbitrário cultural* (BOURDIEU e PASSERON, 1982) que sustenta a gênese do Estado sob a veste de *monopólio estatal da violência física e 'simbólica'*, legítima (BOURDIEU, 1996, p. 51).

Sobre a estrutura e as posições que os agentes sociais ocupam, este autor acrescenta:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que desempenham, elas próprias, em grande parte, dessas posições nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição. (BOURDIEU, 1997b, p. 29)

Ainda que haja um campo favorável para a reprodução do *habitus cultivado*, Bourdieu (2011) relembra que, e já aqui notamos a impressão mais acadêmica do assunto **educar para**, quando esclarece:

Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem pelo menos estão de acordo para discutir certas questões (BOURDIEU, 2011, p. 207)

Os conceitos trazidos por Bourdieu serão ajuntados no decorrer deste escrito a outros conceitos específicos da área de gestão educacional e escolar, ou ainda da ciência política buscando contemplar cientificamente a discussão temática como etapa de aquecimento para a apreciação das categorias de análise selecionadas vivencialmente, e que, de igual relevância e modo, embasarão as conclusões ainda que transitórias deste trabalho.

1.2. Contexto Histórico da Gestão da Educação no Brasil

A educação escolarizada brasileira surge a partir de uma necessidade de otimizar os negócios, ou seja, de viabilizar a articulação entre os interesses da metrópole e a produção agrária colonial. Destinada aos filhos dos dirigentes locais e descendentes da nobreza portuguesa esta educação deveria convergir para uma administração baseada na produção de bens a serem exportados para toda Europa. Conforme assinala Ribeiro (2003) caberia à pequena nobreza organizar a empresa colonial.

Ainda com base nas explicações de Ribeiro (2003) compreende-se que, para a ‘classe trabalhadora’ escravizada, composta originalmente por índios, e posteriormente por africanos *feitos escravos*, também, foi disponibilizada uma educação que englobava elementos curriculares como o aprendizado da língua portuguesa e instrução religiosa cristã, com base na submissão, que correspondesse ao modelo colonial agroexportador dependente.

E então a paisagem até aqui *natural*, a partir dos séculos XV e XVI, vai cedendo lugar a outra perspectiva de relações e inter-relações em seus processos de independência relativa e

civilidade capitalista. Este cenário, nesta conjuntura, é assim descrito por Ianni (2003, p. 35 e p. 61):

Há toda uma multiplicidade e emaranhado de realizações e frustrações, possibilidades e distorções, projetos e ilusões, que se desenham nos horizontes de uns e outros: nativos e adotados, colonizadores e colonizados, nacionais e imigrantes, escravos e senhores, nacionalistas e imperialistas, capitalistas e socialistas. Origina-se o Novo Mundo em curso com acontecimentos da Renascença, a Reforma, a Contra-Reforma e a Revolução Científica. A modernidade pode ter algo a ver com democracia e tirania, elite e massa, povo e cidadania, alienação e emancipação, reforma e revolução [...] conquistas e ilusões.

É o então mundo civilizado chegado e se impondo com todas as suas frustrações e contradições sociais assentado na produção capitalista, estado este denominado por Mendonça (2012, p. 07) de “civilização capitalista”. É contraditoriamente a desumanização do humano, a implantação de um sistema que traz a expropriação como princípio fundante e mantenedor.

Com base na assertiva de Ianni quanto ao cenário confuso ou momento histórico nominado por Mendonça como *civilização capitalista*, acontece então a ruptura do que se poderia denominar de sistema comunitário de cultivo e de uso coletivo para a implantação assemelhada de fórmulas políticas de origem europeia, fundamentalmente *a moda portuguesa*, ou, sob a representação e condução desta matriz.

A imitação, o transplante cultural ou ainda a cópia *in*-perfeita, ou ainda que perfeita fosse, provocou o rompimento da identidade nacional brasileira. Chegando apressadamente e inadiavelmente o momento de passar a grande produção aliada a não menor exploração desmedida dos trabalhadores depois, escravos de fato antes.

Conforme descreve Faoro (1998), podemos dizer que ocorre, portanto, a consolidação de um Brasil *recém-nascido* que agora tem afastado de si a partir da imposição real e violência simbólica as suas mães genitoras, as nações indígenas. Estes aspectos são assim antes revelados por Ianni (2003, p. 43) ao se referir a modernidade como sendo “(...) uma espécie de revolução permanente, atravessada por não contemporaneidades, desenvolvimentos desiguais e contraditórios, retrocessos, decadências e dissoluções”.

“O predomínio constante das vontades particulares” (Holanda, 1995, p. 146) em consonância com a “credibilidade diminuta dos políticos” (Demo, 2008, *apud*, Boff, 2000) desenhava um ambiente soberbo e confuso aos olhos e corações dos nativos. Porém, prodígio e pródigo aos cofres da Coroa. Na visão de Demo (2008, p. 78), tratava-se de uma

“constrangedora miséria política, configurando-se em atividade política residual que consagra o modelo clientelista brasileiro”.

De acordo com explicações de Freitag (1980), a diferenciação da escolarização, historicamente constituída no âmbito da sociedade de classes, já no Brasil Colônia, apontava para a elitização do conhecimento. No período imperial, conflitos entre senhores e escravos apontavam para a necessidade da modernização das relações sociais, impulsionando a Proclamação da República, ocorrida, na visão da autora, de forma antidemocrática, já que a educação continuava sendo um artigo de luxo restrito às classes favorecidas. A crise política, associada à crise econômica no período republicano, resultou na associação da classe senhorial à burguesia internacional como estratégia para manutenção do poder nacional.

Cerqueira (1988) assim descreve a continuidade das relações de poder e produção capitalista ao longo do republicanismo:

Marcada pelo liberalismo, que vinha do exterior, e pelo “favor” de uma sociedade paternalista, socialmente fundada nas relações de parentesco e compadrio, a formação ideológica brasileira se via em apuros quando confrontada com a escravidão, nexos da formação econômico-social brasileira praticamente durante todo século XIX. A ideologia do favor e o clientelismo, não são questões menos vivas, seja na sua contemporaneidade, seja nas relações com o tradicionalismo e o pensamento conservador. Somos uma sociedade ainda assentada na violência, já não mais na escravidão, mas na brutal exploração da força do trabalho sob a forma de mais-valia absoluta. (CERQUEIRA, 1988, 43-44)

O cenário está instalado, a política do Estado patrão e a árida expropriação atingem o ápice. É o caos do humano travestido de produtização e a servilização constituintes e legitimados pelas instituições que compunham o Estado brasileiro, cristão, *independente* e republicano. “As nações latino-americanas são oriundas literal e metaforicamente, da Contra-Reforma; sem esquecer as peculiaridades do mercantilismo ibérico”. (IANNI, 2003, p. 49). “A desigualdade social é gritante” (CERQUEIRA, 1988, p. 44). Conforme pressupostos de Cerqueira (1988) e Ianni (2003) visualiza-se que para esta serventia e propósitos a realização do labor não demandava escolarização legítima, tão pouco, igualdade social.

Neste contínuo reflexivo, de forma explícita durante o regime militar e períodos subsequentes, e de maneira mais difusa a partir do século XX, parcerias foram e são estabelecidas a partir de acordos financeiros forjados conforme os interesses de um sistema econômico baseado, sobretudo, no princípio de custo de oportunidade, economicamente compreendido como sendo a necessidade de escolha (sacrifício de uma parte) ou ainda como vantagem econômica.

De acordo com ensinamentos de Faoro (1998), é possível assistir no Brasil colonial, imperial e republicano, à persistência de uma relação internacionalizada na qual, de diferentes maneiras, e em diferentes períodos e contextos, articula-se a gestão brasileira, contribuindo para uma prática centralizadora baseada em interesses econômicos externos e suas indissolúveis relações de interdependência entre local e global e vice-versa.

1.3. A Mundialização da Educação

Diante da complexa teia que envolve os processos decisórios no âmbito educacional, convém observar o que efetivamente vem a ser política e seus desdobramentos.

Num duplo de mãos contrárias em seu aspecto contraditório, Carnoy (2003) traz a seguinte revelação sobre a mundialização:

A mundialização marginaliza ainda mais numerosos grupos que não estão preparados para o desenvolvimento econômico, fundado no saber. Tal situação engrena novos movimentos sociais contra o Estado e oferece a ocasião de reconceituar o ensino público, colocando a escola no centro das novas comunidades de pensamento, construídas em torno da informação e do conhecimento (CARNOY, 2003, p. 30)

O que se pode acrescentar é o fato de, no Estado Global ou Mundial, tem-se as sociedades do conhecimento, as de informação, além das do tipo agrário-exportador. O processo de migração destas últimas para a tipologia de conhecimento se dá em caráter de transformação, nem sempre em curto prazo. E, se os países desenvolvidos, ou nações de conhecimento, continuarem enxergando somente o viés da exploração, e é o que se tem de registro em estudos cientificamente validados, dentre muitos os de Oliveira (2005) e Santos (2009), a condição de segregação e expropriação é fato legitimado principalmente via sistemas educacionais locais.

A ausência do espírito coletivo, do humano, melhor ainda, de sentir-se gênero humano, sede lugar ao privado, ao privilégio que através da avareza corrompe lideranças políticas, que, em associação com grandes capitalistas e burgueses neoliberais em seus altos cargos técnicos altamente remunerados, promovem cada vez mais a desigualdade social. Este organismo é macro e, para manter sua existência, escraviza por meios dos aparelhos que compõem o Estado uma parcela cada vez maior da população mundial. Sendo a Escola um mecanismo vivo e influente do Estado, a educação assume um papel preponderante. Chauí a este respeito propõe o seguinte entendimento:

Faz parte da ideologia burguesa, afirmar que a educação é direito de todos os homens. Na realidade sabemos que isso não ocorre. Há uma contradição entre a ideia de educação e a realidade. Esta contradição exprime, uma outra, a contradição dos que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluídos delas os produtores. (CHAUÍ, 2008, p. 66)

Nesta direção, vai-se entrando num campo cuja superestrutura reserva lugar privilegiado a escola e ao sistema de ensino, conforme o Estado que se pretende corresponder, observando-se as exigências técnicas e sociais que este irá requerer. Sobre esta abordagem, Bourdieu e Passeron esclarecem:

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta a qual ele pretende, ou ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua *autonomia relativa* lhe permite servir as exigências externas sob as aparências de independência e neutralidade. (1982, p. 189)

Em busca por um conceito de Estado que possa atender as interlocuções múltiplas frente aos contextos local e global, a conceituação proposta por Weber parece ser a mais acertada em correlação ao cenário apresentado e discutido. Conforme este teórico:

O Estado, ou agrupamento político, consiste em uma relação de dominação do homem pelo homem, com base no instrumento da violência considerada legítima. Por conseguinte, o Estado pode existir somente sob uma condição de que os homens dominados se submetem à autoridade, continuamente reivindicada pelos dominadores. Consequentemente, formula-se as seguintes indagações: Em que condições eles se submetem e por quê? Essa dominação se apoia em que justificações internas e em que meios externos? (WEBER, 2011, p. 59)

Os homens, portanto são os autores do aparelhamento do Estado¹ a partir das relações que estes estabelecem e atuações neste *locus*: sua composição, seus lugares, seus agentes em suas respectivas posições sociais, seu reconhecimento real e simbólico e, por fim, em sua legislação e legitimação existencial na sociedade. Portanto, é conveniente e importante, que, para além de focar as análises políticas somente em direção ao palco, deve-se, também, buscar nos bastidores da trama as revelações em que os atores estão envolvidos. Sendo o cenário contraditório, mais complexa se torna as avaliações e juízos.

Sendo o Brasil nação constitutiva do Estado Mundializado, convém refletir sobre a questão proposta por Sander (Souza 2001 *apud* Sander1999, p. 124) “Diga-me o Estado que

¹ Bourdieu (1997a, p. 245) clareia, em via contemporânea, que o Estado tem dois sentidos: direita e esquerda. E revela: “A mão direita – o Ministério Público – não quer saber o que faz a mão esquerda, ou seja, os agentes e organismos encarregados do que é designado por *social*”. Esta leitura de Bourdieu foi feita tomando-se como referência o contexto francês, para nós e neste estudo, esta leitura pode ser aplicada ao cenário brasileiro em se tratando do direito, dever e compromisso dos servidores públicos [*efetivos, nomeados ou eleitos, grifo nosso*] em correlação com a política nacional.

você se propõe e eu te direi que tipo de sociedade você me promete”. Estas promessas em se tratando de Brasil, estão legitimadas via regime democrático. O seu cumprimento, no entanto é passível de melhor entendimento, intensificando necessários aprofundamentos de estudos mais detalhados neste âmbito.

1.4. O Estado Democrático e a Gestão Democrática da Educação no Brasil

São as leis políticas que constituem a forma de governo (ROUSSEAU, 2012, p. 54). Sendo a forma de governo do Brasil a Democracia, espera-se que, desta descendam todos os demais atos e ações públicas do Estado brasileiro em suas instituições, dentre elas a Escola.

Compreender o que é democracia exige estudo da sua importância e crítica as suas fragilidades, pois, como todos os demais regimes, tem seus limites e possibilidades.

Numa discussão sobre democracia temos: Bobbio (1986, p. 29), defendendo que “o modelo de democracia foi a democracia dos antigos, na pequena cidade de Atenas, séculos V e IV, nos felizes momentos em que o povo se reunia na ágora e tomava livremente, a luz do sol, suas próprias decisões”. Todavia, Coutinho (1999, p. 43) assegura em desacordo quando afirma que a esta época em Atenas, “os direitos civis como liberdade de expressão e pensamento não existiam e foi por isso que Sócrates foi condenado a morte pela democracia Ateniense”. Rousseau propõe o entendimento de que “a democracia pode abranger todo povo, ou metade dele [...] advertindo, no entanto, que “Em todos os tempos muito se discutiu da melhor forma de governo, sem atentar que cada uma delas pode ser a melhor em certos casos, e noutras a pior” (ROUSSEAU. 2012, p. 64) além de categoricamente pontuar que “Rigorosamente nunca existiu verdadeira democracia, e nunca existirá”.

Esta expressão *rigorosamente* utilizada por Rousseau, na contemporaneidade brasileira, nos serve de reflexão quanto ao aspecto da representatividade política no Estado Democrático Brasileiro que se organiza desta maneira. Isto, no entanto, não dispensa a importância, necessidade e continuidade do regime de governo que se materializa em nosso país. A preocupação e atenção deslocam-se para a ética e moral dos nossos representantes e não ao regime propriamente dito. Essencialmente, a democracia da antiguidade, requeria todos reunidos num horário e local, hoje dispomos de outras ferramentas de participação em função, no caso brasileiro, da sua continentalidade, como se deu na Constituinte e seus desdobramentos, atualmente via Projeto de Emenda Constitucional (PEC), Plebiscito, etc.

Rousseau elenca algumas especificidades que ele denomina de “árdua reunião de coisas”, para que um governo possa ser efetivamente democrático:

Primeiramente o Estado deve ser bem pequeno em que se ajunte facilmente o povo e onde seja fácil cada cidadão conhecer todos os mais; em segundo lugar, grande simplicidade nos costumes, que evite a multidão de negócios e discussões difíceis; muita igualdade ainda nas classes e nas fortunas, sem o que não poderia subsistir longo tempo a igualdade dos direitos e na autoridade; ao fim, pouco ou nenhum luxo; porque o luxo é o efeito das riquezas, ou as faz precisas e corrompe ao mesmo tempo, este com a possessão, aquele pela cobiça; o luxo vende a Pátria à frouxidão e à vaidade, rouba ao Estado todos os cidadãos para os submeter uns aos outros. (Rousseau, 2012, p. 65)

De pronto é sabido que no Brasil ocorre uma relação bipolar entre sistema econômico capitalista e regime de governo democrático, em que não convivem harmonicamente e nem necessariamente o público e o privado, considerando ser estas, antagônicas em suas organicidades. Este último ultraja a sociedade via *posse*, vantagens e concorrência em detrimento da coletividade, da humildade, do que seria o bem comum, vendendo como expõe Rousseau, “a Pátria a frouxidão”.

Esta frouxidão tende a corromper relações entre pessoas e instituições em suas lideranças e alianças, atendendo a diferenciados interesses e considerações em relação ao gênero humano, suas necessidades ou ainda excessos. No Brasil, esta situação está legítima e assegurada via documento oficial denominado de *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE (1995)* que tem como autor, ou tecnocrata, dentre outros, Luiz Bresser Pereira quando no exercício da função de Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado deste mesmo ano.

Além do PDRAE “orientar a execução da administração pública gerencial com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas”, (1995, p. 11), considera, dentre outros serviços, a educação e a saúde como serviços não exclusivos do Estado (PDRAE, p. 41, 1995). Esta situação ou orientação tem sido questionada por intelectuais humanistas e pela sociedade em geral que reclamam mais investimento e ética nesses serviços em função do que se denomina Estado de Bem Estar Social.

No item introdução tem-se sumariamente materializada a política neoliberal enquanto princípio fundante deste programa ou organismo político:

(...) Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e

controle. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. (PDRAE, 1995, p. 13)

No item 8.*Projetos* do PDRAE (1995) e mais especificamente no subitem 8.1.3. *Organizações Sociais e Publicização* estão postas as seguintes prescrições para se atingir este fim:

A estratégia de transição para uma administração pública gerencial prevê, ainda na dimensão institucional legal, a elaboração, que já está adiantada, de projeto de lei que permita a publicização dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, sua transferência do setor estatal para o público não estatal, onde assumirão a forma de “organizações sociais”. O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não estatal. (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. 1995 p.58)

Estas elucidações são em verdade questões que compõem e contrapõem a compreensão da governabilidade democrática possível em seus aspectos legais e contextuais, considerando ainda que, na contemporaneidade, mais que antes, o local está no global e vice-versa. A democracia pura e legítima, em seu *status* natural, sede espaço a aproximações do que seria um Estado democrático, em alguns aspectos, mas não democrático de fato, considerando-se aí a problemática paradoxal em função do sistema econômico vigente no nosso país, o capitalismo.

No Brasil, é sabido que vigora a Democracia Representativa, em que a minoria ainda decide sobre os rumos da maioria, podendo estar, ou não, esta maioria relativamente ou supostamente representada. No caso Brasil tem-se ainda um imperativo preponderante que impede a Democracia em essência, *governo da maioria*, dada a sua enorme extensão territorial e densidade demográfica, aliado ainda as contradições do princípio fundante da política nacional e sua historicidade amplamente complexa e até mesmo contraditória em seus ranços históricos: patrimonialismo e clientelismo.

Na contemporaneidade, sob o viés do neoliberalismo², conforme diretrizes constantes no PDRAE (1995) tem-se ampliado a privatização ou ainda publicização dos serviços

² Gohn (2008, p. 29) revela que o neoliberalismo, tem ressignificado a cidadania e criado um novo tipo: a cidadania voltada para o mercado ou adquirida via mercado. Trata-se de um processo de desvirtuamento no qual o cidadão transforma-se em cliente, consumidor de bens de serviços, e não mais detentor de direitos, direitos esses que deveriam ser alcançados pelo acesso aos serviços públicos estatais [...] nesta lógica os “clientes” são tratados como objetos das ações e não como sujeitos [*sujeito histórico e construtor de sua história, grifo nosso*].

públicos, o que pode transformar o Estado, nas três esferas, a partir de seus aparelhos constitutivos, em comitês partidários centrais, contrariando as assertivas de Holanda (1995,p. 141) quando expõe que “ O Estado não é uma ampliação do ciclo familiar, ainda menos uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particulares”.

Bourdieu (1993) também contribuem para o entendimento do que é efetivamente a política neoliberal, suas reais pretensões, contornos e consequências:

[...] Há também todo um jogo com as conotações e as associações de palavras como flexibilidade, maleabilidade, desregulamentação, que tendem a fazer crer que a mensagem neoliberal é uma mensagem universalista de libertação [...] A consequência é uma soma de sofrimentos de todos os tipos, que não afetam apenas as pessoas que vivem em grande miséria. (BOURDIEU 1993, p. 44-45)

Tal esclarecimento nos instiga a refletir sobre o conteúdo plasmado nas diretrizes nacionais, caso brasileiro, sua intencionalidade quanto a formação e atuação cidadã socialmente qualificada e, portanto, democratizante.

Nesta conjuntura, situamos o lugar Brasil sob a seguinte reflexiva: os representantes representam efetivamente a vontade dos representados? E se a vontade dos representados for de encontro à manutenção das benesses dos representantes? É neste cenário que emerge a necessária condição de formação cidadã e educativa dos brasileiros para que minimizados sejam os efeitos polarizadores desta opção governamental: *a democracia*, digamos subjetivada em demasia, e em convivência com a política neoliberal.

Sob a ótica da possibilidade (BOBBIO, 1986, p. 37-38) explica que “existem democracias mais sólidas e menos sólidas, mais invulneráveis e mais vulneráveis, mas mesmo a democracia mais distante do modelo, não pode de modo algum ser confundida com um estado autoritário e menos ainda com um totalitário” e acrescenta:

Aquilo que “Estado” e “política” tem em comum é a referência ao fenômeno do poder que pode constituir-se como “produção dos efeitos desejados” considerando que a forma de poder mental, que se exerce através da persuasão e da discussão, presente em todas as sociedades, ocorre na esfera da educação. (BOBBIO, 1987. p. 76).

Portanto, “no campo da educação, sendo ela política, precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende” (Gadotti, 1992. p. 140). No setor específico da administração da educação, gestão da educação ou gestão educacional [*são sinônimos ou questão de semântica; grifo nosso*]³, “a fase da construção democrática das últimas décadas é testemunha

³ Este grifo está respaldado nos escritos de Paro (2006) e Sander (2007).

de um rico processo de aprendizagem e amadurecimento” (Sander, 2005. p. 103) frente a esfera do poder, neste caso, público, estatal.

Paro (2008, p. 32 e 41) complementa que o poder pode ser compreendido como capacidade de determinar o comportamento dos outros e “em termos políticos a persuasão, pelo fato de não diminuir a subjetividade dos sujeitos, caracteriza-se tipicamente como uma relação democrática, devendo haver, portanto, a existência autêntica do diálogo e ausência de constrangimento”. Maffesoli (1997, p. 30) clarifica que “Existe uma força, em muitos aspectos, imaterial, direi ‘imaginal’, que funda o político, serve-lhe de garantia e legitimação ao longo das histórias humanas”.

Deste modo, considera-se que o poder gerador de determinados resultados deriva das experiências dos sujeitos, considerando as imagens e simbologias sociais presentes.

Convém salientar que no caso brasileiro, em termos políticos, “os poderes de governo, e respectivas responsabilidades, são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competência legalmente definidas sendo o federalismo a forma de organização”. (CURY, 2007, p 113-115). Portanto, local e global interagem de maneira que um e outro estão em situação de interdependência, passíveis de interferências múltiplas. Também implica acrescentar, que para além da especificação e atribuições de cada instância está a proposta colaborativa entre esses poderes.

O planejamento educacional é um processo baseado num conflito político que se estabelece entre administradores e educadores, entre educadores e educandos, conflito de negociação que se estabelece entre diferentes segmentos da burocracia educativa. A política educativa é um conjunto de negociações de todo tipo que resulta num plano e numa implementação desse plano. Como se origina essa tomada de decisão, como se originam tais conjuntos de negociações e até onde chegam na implementação e avaliação de políticas? (TORRES, 1997, p. 50).

Na contemporaneidade existem conflitos em relação à concepção, planejamento e execução das políticas públicas educacionais, construindo um cenário contraditório e complexo que tem dificultado ações efetivamente qualificadas no âmbito do processo educativo. Ferreira (2006, p. 296) argumenta que “a escola está inserida na ‘sociedade global’ e na chamada ‘sociedade do conhecimento’ onde transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais vêm causando impactos em toda humanidade”. LEMME (2004a) complementa que há um duplo interesse existencial quanto à matéria em debate:

Para educadores e humanistas, em geral, educação é, essencialmente, o processo que visa desenvolver no indivíduo todas as suas potencialidades de sua condição humana. Para economistas, planejadores e tecnocratas, é, primordialmente, uma área

de investimento que visa preparar mão de obra para a produção (Lemme, 2004a, p. 157)

Com relação a este tema, Souza (2001, p. 201) diz que “o Brasil, a partir da década de 1980, assumiu a configuração de ‘Estado Mínimo’, desobrigando-se paulatinamente de suas responsabilidades sociais, dentre as quais o provimento da educação básica”, diga-se de passagem, qualificada. Por seu turno, Oliveira (2005, p. 96) considera que na educação, especialmente na administração educacional, “verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude frequente, realizando a assepsia política da educação”. Sander (2005, p. 110) complementa que “essa nova referência preconiza conceitos e práticas que muitas vezes valorizam a eficiência e a produtividade e o domínio de táticas competitivas em detrimento da solidariedade e da convivência humana coletiva, anulando o processo educativo”.

Educadores e intelectuais favoráveis à democratização no Brasil, sobretudo, na esfera da administração da educação⁴, têm se esforçado e contribuído para a denúncia do prejuízo cultural, social, portanto, que estas transposições e cópias forenses podem proporcionar, em tempo também, socializam possibilidades nacionais com base na condução de políticas públicas nacionais em sentido orgânico. Sander (2007, p.13) a este respeito esclarece que “a resistência intelectual à importação e adoção acrítica de perspectivas e soluções exógenas veio na segunda metade do século XX, manifestando-se na crescente orientação sociológica e antropológica dos estudiosos de administração pública e educacional”.

Freire (1996), um dos educadores que mais contribuiu, e continua a contribuir, para o clareamento e entendimento das relações conflitantes entre a educação que é dada e vigorada e a educação necessária em modo participativo, faz um chamado a reflexão, como ele mesmo pontua como sendo uma das tarefas da prática educativa crítica:

Proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador,

⁴ Sander (2007, p. 73 - 83) concebe quatro modelos específicos de gestão da educação brasileira ao longo da trajetória republicana: **administração para a eficiência econômica** (é o critério econômico que traduz a capacidade de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo); **administração para a eficácia pedagógica** (é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos); **administração para a efetividade política** (é o critério político que reflete a capacidade administrativa de atender as demandas concretas feitas pela comunidade); **administração para a relevância cultural** (é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade).

criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996 p. 41).

No campo de poder da prática educativa em que estão inseridos os educandos, o professor ou a professora e demais agentes educacionais institucionalizados em seus saberes, lugares e posições equivalentes, e, em suas respectivas responsabilidades, limitações, possibilidades e desafios, Gohn (2008) propõe a compreensão dos processos de autonomia e participação por meio das seguintes perspectivas:

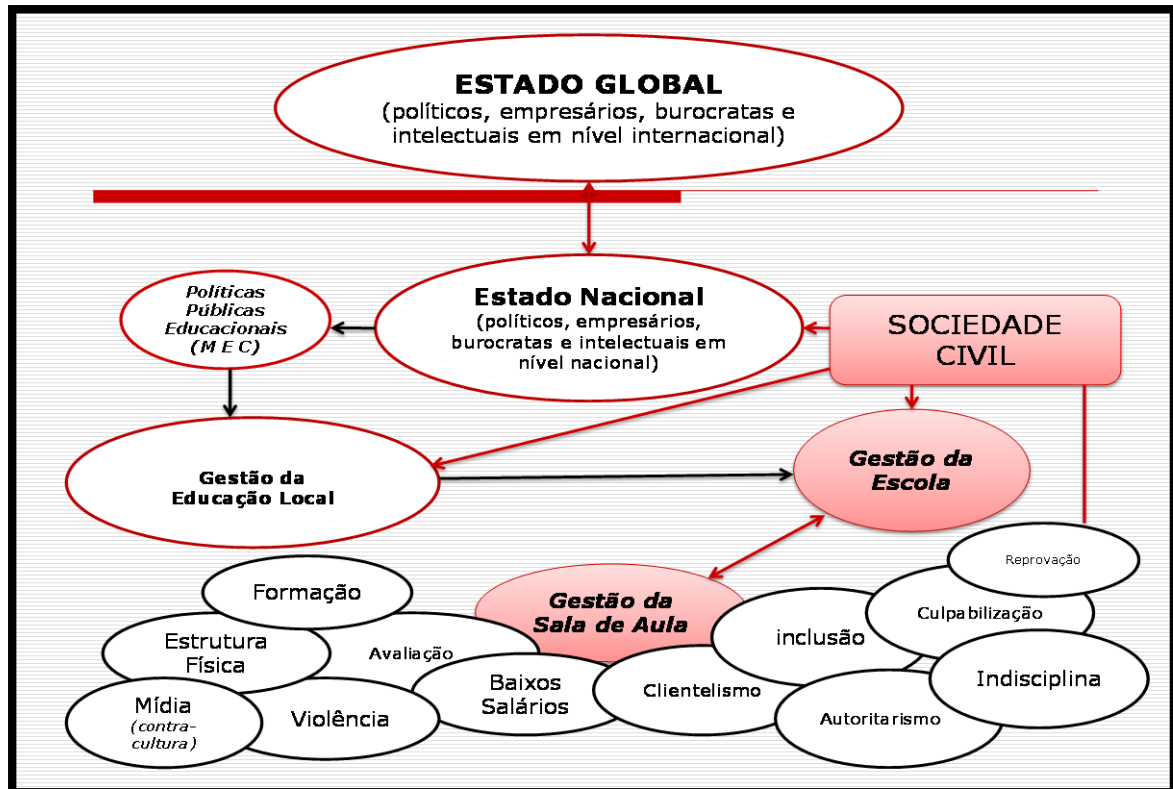
O que significa autonomia dos sujeitos, termo tão usado e tão pouco esclarecido? Entendemos que a autonomia se obtém quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico, que sabe ler e re-interpretar o mundo [...] Os sujeitos autônomos aprendem a dialogar, com o diferente e as diferenças sem ter como meta aniquilá-los ou vencê-los a qualquer custo; buscam o diálogo para uma aprendizagem que leve ao entendimento.

Para que um indivíduo ou um grupo possa dar sentido à sua participação numa ação social, ele tem que decodificar o significado do que está em tela, em termos de conteúdo, das mensagens implícitas, determinar quem é o emissor e o receptor, que universos simbólicos, contêm que valores defendem ou rejeitam. De posse desse acervo de informações, este indivíduo o confronta com seu universo referencial. Essas operações mentais são instantâneas e buscam-se os referenciais na cultura política acumulada por estas personagens, na sua trajetória e experiência de vida. (GOHN, 2008, p. 33)

A partir do que se entende por autonomia e participação, com base nos pressupostos contribuições de Gohn (2008), e dos conceitos de estrutura e elementos estruturantes pontuados por Bourdieu (1982) pode ser visualizado, sem pretensão de concluir a exposição alargada que o tema faz merecer, um esboço estrutural (**Figura1**), de nossa autoria, desenhada com base nas leituras e releituras teóricas e práticas realizadas até aqui sobre Estado, sociedade e educação.

Interessante a observação das interlocuções e interações entre um *lugar* e outro, ou outros, e as situações correlatas à instituição Estado, sua educação e gestão. E mais ainda seus respectivos capitais: cultural, escolar, econômico, simbólico, real. Esta estrutura não é dada, é construída pelos homens em suas atuações mais ou menos ativas ou passivas. Mais ou menos efetivas. Mais ou menos conscientes.

Figura 1 – A SUPERESTRUTURA E SEUS ESTRUTURANTES⁵



Imagem/Diagrama: *nossa autoria* com base em OLIVEIRA (2005), SANTOS (2009) e CARNOY (2003)

Oliveira (2005, p. 91) analisa que “a questão da democratização da escola pública, embora não seja nova, encontra-se ainda muito distante de ser equacionada [...]”. Este fato, entretanto, não deve inviabilizar os esforços de intelectuais, políticos e por assim dizer, educadores imbuídos de ideais democráticos, a continuarem demandando, ainda que por aproximação, por meio de estudos acadêmicos e ações coletivas e efetivas (fóruns, congressos, conferências, publicações, etc.) de modo que estudos possam ter alcance e repercussão no *lugar* escola, por exemplo, por meios dos gestores escolares e professores, caso contrário ficará o acervo acadêmico em memória, e, por isso, sem se efetivar enquanto história produtiva.

Nesse contexto, verifica-se que a democratização é um processo, um percurso, construto social, politicamente efetivado, admitidos seus limites de acordo com a posição social e capital cultural dos agentes educacionais, principalmente os até aqui, executores.

⁵ “A concentração de poderes, numa estrutura, seja um homem, uma mulher, um organismo, um partido, um conjunto administrativo, etc, resulta no contrário: a impotência. Ao poder centralizado, opõe-se assim o que chamamos de força potência difusa. Esta dialética enfatiza, Põe oposição, o impacto do imaginal (representação, imaginário, simbólico) que o racionalismo trabalha para minimizar”. (MAFFESOLI, 1997, p. 74).

A orientação de Gadotti (1992, p. 149), neste sentido é considerar que “a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente, ou seja, através da pedagogia dialética, neste caso nos sistemas de ensino e nas escolas”. Considerando que “No Brasil, que é um país capitalista quem está diretamente no governo não são capitalistas ou burgueses, mas “políticos” e burocratas” (MAAR, 2010, p. 39) o cenário é de fato complexo.

No campo de poder da educação brasileira, e mais especificamente no lugar Escola, mesmo diante de ambiguidades e desencontros simbólicos ou reais pode-se ter a possibilidade de se efetivar o exercício da participação e autonomia, sobretudo, através dos Conselhos Escolares com foco nas dimensões participação e autonomia, admitidas a relatividade destas, principalmente da última.

1.5. A Gestão Educacional Democrática e os Conselhos Escolares

A LDB atual em seu Art. 15 promulga que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares de educação básica, progressivos graus de autonomia. No entanto, Barroso (2005, p. 109-110) compreende que “somente a normatização da autonomia não é suficiente, pois, não há “autonomia da escola” sem reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” ”. Nessa perspectiva, Silva (1996, p. 99) afirma que “uma unidade escolar autônoma só acontecerá quando existir, responsabilizando-se por ela, sujeitos autônomos”.

Quanto à descentralização administrativa, “esta prevê a autonomia da escola apenas em nível de execução e isso significa que ocorre, portanto, baixa participação política da população” (SOUZA, 2001, p. 48 e 201), ou seja, envolvimento insuficiente da comunidade escolar no processo decisório. Mendonça (2005), a respeito da Escola e do Sistema de Ensino, esclarece:

A autonomia, condição também essencial de uma gestão educacional democrática, é relacionada a ações sistêmicas onde todo processo de gestão educacional deverá basear-se, buscando nas bases do sistema de ensino sua sustentação e conseguinte organização. Na concepção desse autor é necessário tratar a escola como entidade pedagógica e o sistema de ensino como seu conjunto. (MENDONÇA, 2000, p. 378).

Barroso (2005, p. 165) enfatiza que “é preciso aumentar a qualificação dos professores capacitando-os para os cargos de gestão”. Neste sentido, um dos desafios que se coloca hoje no domínio da gestão escolar é o da qualificação dos gestores, implicando pensar que se não há gestão competente, qualificada pedagógica e politicamente, portanto, o objeto maior da

educação, qual seja, a aprendizagem dos alunos já estaria comprometida em sua dimensão orientadora.

Assinala-se, no entanto, que esta competência ampliada a partir da formação continuada deve estar *linkada* à visão sociológica que, invariavelmente, exigirá o compromisso efetivamente social dos agentes envolvidos em seus afazeres e, não menos, responsabilidade e qualidade social nos serviços prestados ao público.

Mendonça (2000), num estudo sobre democracia e patrimonialismo na educação brasileira, clarifica que “ocorre resistência dos professores e demais especialistas a qualquer procedimento que possa significar restrição aos seus poderes”. Bobbio (1987, p. 77) complementa que “em se tratando da predominância do poder psicológico as relações serão a base de ameaças de punição ou de promessas de recompensas, em que consiste principalmente o domínio econômico”. Estes poderes desenham, acaso seja esta a tônica, o perfil relacional de agentes educacionais [Dirigentes da Secretaria de Educação, por exemplo] e agentes escolares o que pode sugerir a atenção quanto prática do clientelismo e sua evidente disfunção para com a política e o social.

Na esfera educativa, Schlesener (2006, p. 177) oportunamente observa que “o Estado é o primeiro “educador”[...]”. Lemme (2004, p. 158) é da opinião de que “responsabilizar a escola pelo que a organização social geral não proporciona como deveria, [...] é um erro de visão, é uma clamorosa injustiça”.

Num estado em que as assertivas acima estão por esboçar a realidade, talvez os professores, e conseqüentemente a própria gestão escolar, poderão ser culpabilizados exclusivamente pelo insucesso dos alunos em termos de educação formal⁶, o que poderá conduzir a um sentimento de fracasso por parte desses agentes, podendo gerar acomodação e/ou tensão. Barroso (2005) descreve esse fenômeno da seguinte maneira:

Os professores têm sido sujeitos a pressões contraditórias que tornam cada vez mais difícil o seu desempenho profissional e agravam o sentimento de culpa pelos insucessos obtidos: ensinar e cuidar; selecionar e integrar; individualizar e massificar;

⁶ Muitos autores têm se dedicado a estudos referentes ao fomento da educação através de assistência, parcerias e contratos com agências internacionais e seus impactos nos corpos discente e docente. Carnoy na obra *Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores precisam saber* (2003), revela que, uma destas agências, “o Banco Mundial, focalizado na privatização do mercado continua a enviar o seguinte sinal aos governos: ainda é possível aumentar a carga de trabalho do professor e ao mesmo tempo reduzir seus salários”.

entre outras. Ora são vistos como responsáveis por todos os males ou como “super-heróis” depositários de todas as esperanças. (BARROSO, 2005, p. 184).

A estrutura de poder vista a partir da ótica da mundialização da educação constituída de interesses múltiplos e relações não sustentáveis do ponto de vista social reduz o Estado Nacional, diminuindo seus poderes e principalmente suas atribuições na esfera dos serviços sociais, incluindo-se aí a cooptação dos seus órgãos administrativos ocorrendo o fenômeno de denominado por Bourdieu (2003) como “demissão do Estado”.

É neste, e a partir deste contexto mundializado, que políticas públicas educacionais no Brasil são concebidas, fomentadas e tornadas legítimas.

Conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Art. 3º, Cap. VIII, os mecanismos que compõem a gestão democrática da educação e seus elementos estratégicos são: autonomia, descentralização, transparência e participação. Estes se dão em conjunto, se articulam e se complementam, impossibilitando definir o limite pontual dos mesmos. E, para além da letra, como se materializam estes mecanismos na prática? Apurar e acurar é preciso junto aos que estão no solo da escola.

Mais aproximada da autonomia e participação tem-se a criação e implementação dos Conselhos Escolares. Parte do cenário da Reforma do Estado Brasileiro com base no gerenciamento eficiente, conforme já mencionado, pode também, ser ou não um mecanismo de controle democrático efetivo no âmbito escolar, desde que os agentes sociais estejam atentos. A este respeito, Gadotti contribui explicando:

Na América Latina e, em particular, no Brasil, a luta pela democratização da gestão das escolas públicas se traduziu, nos últimos anos, pela criação dos *conselhos de escola*. A criação dos *conselhos de escola* representa uma parte desse processo. É o órgão mais importante de uma escola autônoma. A criação dos *conselhos* é parte integrante de um plano estratégico mais amplo e fracassarão se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática (GADOTTI, 2010, p. 261).

O plano estratégico maior, mencionado por Gadotti, é, conforme assegura Aragão (2003), “apresentado sob a ótica da reforma educacional brasileira”. Este fenômeno requer atenção redobrada por parte de todos os agentes educacionais, especialmente daqueles que compõem a gestão escolar, que deverão organizar ações que possam contribuir para a minimização de atos autoritários, ainda que disfarçados, velados, ou ainda desvirtuados, que podem dificultar a efetivação da democratização da gestão educacional através da gestão escolar em modo colegiado.

Sobre órgãos colegiados, Aragão (2003) propõe a seguinte reflexão:

À reforma da educação acrescenta-se a ampliação da gestão democrática, descentralização e gestão da educação através de colegiados com representantes legítimos dos vários atores sociais integrantes da comunidade escolar, os quais compõem o apelo do neoliberalismo ao mundo. Esses itens são também veementemente almejados, desde há muito, por educadores preocupados em transformar a escola em autêntico espaço público (rés pública) e em veículo que possibilite a formação de indivíduos que possam vir a ser construtores dos seus próprios mundos. (ARAGÃO, 2003, p. 43)

Analiticamente, os mecanismos de participação e autonomia estão *linkados* à dimensão democrática da gestão da escola pública voltada para a cidadania e controle social, sendo que esta por sua vez “não é dada de uma vez, de cima para baixo, mas é o resultado de uma luta permanente” (COUTINHO, 1999, p. 42). Deste modo, a aprendizagem participativa é um contínuo em exercícios e ações já que “participação se aprende participando por via das estruturas participativas: conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil, etc” (WERLE, 2003, p. 28).

Educar então, mais do que antes, em função da reflexão proposta anteriormente por Aragão (2003) sobre este assunto, deverá ser o ato de possibilitar ao outro a vez, a voz e o lugar de tornar-se autônomo e participativo, já que, conforme Werle “a defesa do interesse público não está exclusivamente nas mãos do Estado, mas compartilhado com a comunidade próxima a escola” (WERLE, p. 46, 2003). Neste contexto teórico atual fica o Estado e a escola⁷ na contemporaneidade, convidados a experimentar formas não autoritárias de exercício do poder admitindo-se a atuação e os resultados em nível de compartilhamento, em “mão dupla” ou “mãos dadas”.

Autores que se debruçaram ou ainda debruçam nos estudos acerca da participação [e colegiados] expõem o panorama dos principais fatores dificultosos e reais quando na efetivação de tais práticas participativas sob o plano da representatividade:

O problema da representação pode ter soluções diversas conforme as respostas que, uma vez acertado que A deve representar B, damos as perguntas: “Como representa” e “Que coisa representa” (BOBBIO, 1986, p. 45).

⁷ A Escola, estrutura estruturante, em convergência, é compreendida como sendo um Aparelho Ideológico do Estado. “Os Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme Althusser (1983, p. 70) funcionam principalmente através da ideologia, e, secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica”. Em Bourdieu e Passeron (1982, p.204-205-211) temos em correlação que “a Escola enquanto “força formadora de *habitus*”, propicia aos que se encontram direta ou indiretamente, submissão a sua influência a partir da inculcação cultural e do doutrinamento ideológico sob a ilusão da neutralidade”.

Há pouca relevância do conselho escolar; pouco conhecimento ou até ignorância a respeito até da existência do conselho escolar; presença pouco marcante; conselho escolar enquanto substituto da associação de pais e mestres por meio do qual se pode organizar festas ou providenciar coisas que faltam na escola; não há o reconhecimento do conselho escolar em sua função deliberativa de tomada de decisões; (PARO, 2000, p. 141 e 145).

A ação comunitária está em dependência da existência do sujeito coletivo e sujeito pluralista que leva em consideração, sobretudo o assumir a tarefa comum, com comprometimento, identificação, identidade e pertencimento, esperança e desejo. (SILVA, 1996, p. 93-95).

Estes fatores, ou ainda conclusões de estudos teóricos realizados sobre colegiados no campo, devem muito ser levados em consideração para que a desistência não se faça vencedora frente as dificuldades e mesmo os desafios mencionados, já que é, sobretudo, o desânimo, a descrença, a ausência de esperança, elementos que podem paralisar os agentes educativos até aqui inquietados com a situação pré-estabelecida para que não se atenda o fomento da política neoliberal, que é, dentre outros, desacelerar as reais possibilidades de ruptura com os sistemas em seus processos dominantes.

Neste contexto, temos, por exemplo, as orientações neoliberais que confundem os menos esclarecidos, ou ainda em estado de ignorância política, quanto ao assunto CE. Este confuso é visível nos módulos de estudo do Programa de Formação Continuada de Conselhos Escolares / 2010. Ora surrealistas, ora românticas, [*grifo nosso*], torna a ação coletiva rarefeita ou simplificada por demais. Schlesener sobre gestão democrática e formação dos conselhos escolares, precisamente, quanto ao princípio fundante da gestão colegiada, revela:

Favorecer a passagem dos dirigidos a dirigentes implica elaborar uma nova concepção de mundo [...] ampliar as atividades do conselho escolar, no sentido de transformá-lo em conselho gestor, significa trazer a comunidade para um trabalho que é tanto político quanto produtor de conhecimento. (SCHLESENER, 2006, p. 186-187)

É nesse contexto, que os atores favoráveis a gestão democrática veem a participação efetiva via conselhos escolares como sendo um recurso elementar na constituição e continuidade do processo democratizante da gestão educacional e escolar. Sobre este assunto, Silva (1996) chama atenção para a responsabilidade da Secretaria de Educação frente ao fortalecimento dos conselhos escolares:

Cabe à Secretaria de Educação propiciar aos usuários (de modo especial pais e mães responsáveis pelos alunos) e prestadores de serviços (docentes, funcionários, especialistas) oportunidades de aperfeiçoamento mediante encontros, cursos, capacitações, etc. [...]. É necessário investir recursos na formação de sujeitos coletivos, tornando os Conselhos instrumentos úteis e importantes. (SILVA, 1996, p. 117).

Assim, chamados e preparados para atuar no coletivo, os agentes da comunidade escolar deverão estar cientes da necessária tomada de decisões e seus respectivos encaminhamentos, frente a interessados e não neutros descaminhos.

O processo mediador da tomada de decisão, conforme descreve Ferreira (2006, p. 172), “é possível mediante o diálogo e o respeito, que podem ocorrer e permanecer até nos confrontos que são divergências necessárias”. Nesse contexto, destaca-se a apresentação e apreciação de ideias, o debate, o argumento, o contra argumento, e o consenso transitório, [admitido aí a complexidade do conceito “consenso” em Rousseau (2012)] até que novos debates apontem para outras metodologias de condução e solução dos problemas. É em verdade um processo contínuo de fazer e refazer com vistas à superação de questões comuns ao ambiente educativo. Essa situação é típica do clima que envolve reuniões de conselho escolar.

Para o efetivo exercício dos conselhos escolares é conveniente também considerar os condicionantes internos da participação da comunidade, que, estão classificados, na visão de Paro (1995, p. 273) como sendo: “condicionantes institucionais, condicionantes políticos sociais e os condicionantes ideológicos⁸. Estes condicionantes serão importantes meios para se avaliar o nível e os limites, superáveis, a curto ou a longo prazo, da participação da comunidade”.

Na prática, pode-se, com base na exposição teórica até aqui, embasada por estudos bibliográficos e experiências vivenciadas no nosso campo de trabalho, esboçar possíveis áreas que podem compor a arena de trabalho dos Conselhos Escolares em suas funções de mobilização, deliberação, fiscalização e consulta, enquanto parte integrante do controle social democrático de modo imprescindível: concepção, elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, assim como do PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola), do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), acompanhamento da qualificação curricular formal através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dentre outras, inclusive na avaliação da gestão tendo como representante o Diretor Escolar, assim como a atuação dos professores no que diz respeito à aprendizagem e relacionamento com os alunos e comunidade e vice-versa.

⁸ A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, é a suposição de que as ideias existem em si mesmas desde toda a eternidade; seu papel é fazer com que os homens criem que essas ideias são autônomas, (não dependam de ninguém) e representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém). (CHAUI, 2008, p. 85)

Para além do local escolar, está a Secretaria de Educação enquanto órgão central, cuja atuação do CE em parceria com o Conselho Municipal de Educação pode articular-se à gestão dos demais processos educacionais como: merenda escolar, eleição de diretores, qualificação dos professores e funcionários, quantidade e qualidade dos servidores, dentre outros. E, sim, havendo esclarecimento e conhecimento suficiente, atuar também junto ao Legislativo e Executivo Municipal, além da necessária interlocução com a APLB (Associação dos Professores Licenciados da Bahia).

Lemme (1991) contribui para o debate acerca do comprometimento dos agentes dos sistemas de ensino, em suas posições e lugares sociais, que para além da ordem estabelecida, ou disfunção instalada, necessário que:

Cada um, na sua esfera, deve procurar fazer o melhor [...] Nós somos servidores público, a fração de pessoas que puder ser beneficiada com nosso trabalho deve ser beneficiada. Agora, é preciso não ter ilusões, entrar firme no problema político do Brasil, procurar entender a situação, estudar essa situação, compreender, não ficar apenas na torre de marfim da sua cátedra, de forma alguma; isso não conduz a nada. (LEMME *apud* BUFFA; NOSELLA. 1991. p. 172).

Estariam os gestores escolares brasileiros capacitados também do ponto de vista político para que possam atuar no complexo contraditório instituído, considerando-se que as dificuldades educacionais são muitas e, por isso, os esforços deverão, em progressão geométrica, serem maiores? Sim, é um grande desafio, pois que o servidor da esfera pública estatal se compõe, ou deveria se compor, mais pelo desejo de servir aos próximos, nem sempre tão próximos, sem, contudo, perder de vista o trabalho enquanto natureza e seu princípio fundante, qual seja, o “trabalho produtivo” (Marx, 1983. p. 584).

É plausível esclarecer que a atuação do gestor deva se articular ao compromisso político e aos ideais de equidade, para um agir democrático, se necessário a partir de situações contraditórias com base no princípio dialético e, mais importante, conjuntamente com toda a comunidade educacional, ou seu representante legal, o Conselho Escolar.

Freire (1989, p. 30) revela que o Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente, e é preciso reinventá-lo em outros termos. Assim, até que ponto a gestão escolar estará disposta a mobilizar forças, tanto no campo teórico quanto no prático, buscando junto à comunidade sua composição original, e, por conseguinte, o seu fortalecimento?

O processo de gestão democrática engloba aspectos didático-metodológicos, que pressupõe associação de práticas políticas efetivas na construção de um coletivo escolarizado, conscientizado e organizado, em suas inter-relações com a sociedade.

Segundo Alves (1999, p. 5), através do art. 26 da atual LDB 9394/96, o governo federal entrega a si mesmo o direito de formular o principal e deixa a complementação aos outros sistemas e estabelecimentos escolares. Isso pode significar que as leis implantadas sem a participação dos sujeitos coletivos podem continuar sustentando uma administração gerencial. Tal fenômeno, na visão de Bordignon e Gracindo (2006, p. 170), significa que “as leis são por natureza conservadoras, portanto a ação deverá ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem”.

Fica evidenciada, portanto, a importância da organização efetiva dos conselhos escolares para que estes possam exercer a participação rumo à autonomia e à descentralização da gestão escolar numa perspectiva transparente que possibilite a redefinição da gestão democrática da educação na criação de novas práticas de convivência social e política muito particularmente no âmbito da sociedade com a contribuição da Escola em seus fazeres e afazeres.

E, não menos importante é sonhar e planar, acreditar e investir, filosofar e realizar... Para tal tarefa, necessitamos ir além dos quadros pintados premeditadamente desprovidos de inspiração do moral humana. Precisamos é nos sentir parte integrante da intensa sinfonia reflexiva e otimista dos pensantes que nos levam para além do caos a bases teóricas sólidas e edificantes como, dentre tantos outros: Freire (1996), Santos (2009) e Arroyo (2000):

A ação do inteligido sobre o mundo criou por consequência a tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, a partir daí, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 1996, p. 53)

É lícito dizer que os futuros são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre os reinos das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos serão superados, permitindo contrariar a força das estruturas dominantes, sejam elas presentes ou herdadas. (SANTOS, 2009, p. 161)

É inadiável criarmos culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que deem conta de processos de aprender-ensinar menos desumanos. A escola sozinha não reverte processos de desumanização. Esta tarefa é possível e está em nossas mãos em grande parte (ARROYO, 2000, p. 61)

E que o campo conflituoso apresentado com aridez aos olhos dos menos avisados⁹ não se imponha sob os objetivos concretos daqueles que desejam fazer do sonho possível uma realidade concreta e objetiva, tirando o pó que se produz para dificultar a visibilidade crítica e negada a maioria dos brasileiros ao longo do todo processo histórico da educação nacional.

Sendo preciso, e muito bem indicado, é, que se busque a energia da indignação humana a partir de inspirações realistas e do mesmo modo resistentes do grande educador Paschoal Lemme, frente a hegemonia dominante e seus aparatos ideológicos:

Esses retrógrafos impertinentes, timoratos ou apenas oportunistas, sempre foram e continuarão a serem superados pelo próprio processo histórico que inclui sempre a possibilidade de transformação de sonhos, ideias, utopias, vagas aspirações de poucos, no presente, em realidades vivas, no amanhã. [Paschoal referindo-se ao julgamento desestimulador dos liberais em relação ao Movimento dos Pioneiros da Educação, *grifo nosso*] (Lemme, 2004, p. 194).

A gestão escolar então, focada na ação efetivamente colegiada, exige um duplo de sentimentos e realizações: a apropriação da técnica e do saber para um fazer qualificado social e politicamente.

1.6. Legislação e Literatura Oficial dos Conselhos Escolares: Brasil, Bahia, Salvador.

A Constituição Federal, em seu Capítulo III Da Educação e da Cultura, Seção I Da Educação, objetivamente esclarece nos seus Artigos 205 e 206, ser 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 [...] e, o ensino será ministrado segundo os seguintes princípios [...] Cap. VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei e Cap. VII - garantia de padrão de qualidade.

Além de prescrever que os processos educativos devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação, a Carta Magna estabelece, em seu Art. 14, dentre outras condições de funcionamento ensino: “melhoria da qualidade do ensino” (Cap. III) e “promoção humanística, científica e tecnológica do país” (Cap. V).

Especificamente, a participação está prevista na LDB 9394/96 no Art. 14, Cap II sob seguinte formatação:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes

⁹ Consideramos importante esta indagação de Marcuse (1998, p141.) “Como podem escravos que nem sabem que são escravos, emanciparem-se?” [*eis o abismo e a tarefa da educação, grifo nosso*]

princípios: participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse aspecto, Barroso (2005, p. 71) junta que “é necessário ter em conta, a influência exercida pelos indivíduos com interferência direta no funcionamento do sistema educativo quer como prestadores, quer como utilizadores (pais, professores, alunos, funcionários, gestores escolares)”. Assim, cada sujeito tem sua função e com esta suas variadas maneiras de se ler um determinado acontecimento. Esta multiplicidade de leituras possibilita discussões, que, para além do viés meramente individual proporciona um ambiente rico em análises na busca por um entendimento e viver coletivo mais engajado e organizado, apontando para a composição e ação de uma gestão escolar colegiada.

A prescrição do funcionamento dos colegiados escolares baianos está referendada no Art. 249, inciso 10, parágrafos I e II da Constituição Estadual:

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 cooperação, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

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

I - Conselho Estadual de Educação; II - Colegiados Escolares.

Também a Lei Orgânica do Município do Salvador (2008), em seu Capítulo II, detalha a natureza e organização dos colegiados escolares no âmbito municipal:

Art. 186. A gestão do ensino público municipal será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução de controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

Parágrafo Único A organização e funcionamento de órgãos colegiados, eleições diretas para diretores e vice de unidades escolares devem ser asseguradas [...].

Nesta direção, o MEC tem buscado atuar no quesito formação continuada. Dentre outros cursos oferecidos está o de conselhos escolares, através do Programa de Formação Continuada dos Conselhos Escolares (PFCCE, p. 38) na modalidade EaD (Educação a Distância).

O PFCCE tem como material instrucional 10 (dez) cadernos que são disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) sob os títulos: 1- Conselhos Escolares: democratização da Escola e construção da cidadania; 2- Conselho Escolar e a aprendizagem na escola; 3- Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; 4- Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; 5- Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor; 6- Conselho

Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação; 7- Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil; 8- Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação; 9- Conselho Escolar e a educação do campo; 10- Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade. Indexado aos cadernos instrucionais está o denominado Caderno de Consulta que é a produção literária *Indicadores da Qualidade na Educação*.

No caderno específico “Indicadores da Qualidade na Educação”, composto por 7 (sete) dimensões, constando na Dimensão 4 (Gestão Escolar Democrática) o indicador de número 2 (dois) “Conselhos Escolares Atuantes”. Excluído do processo desta construção, está a modalidade participação do atores escolares, ao menos não foi encontrada o registro desta presença.

Dentre outras considerações, sob a ótica da Secretaria de Educação Básica, a dimensão 4, Gestão Escolar Democrática, aborda:

“Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, a chance de que deem certo é bem maior. Os conselhos escolares, como mecanismos de participação da comunidade na escola, já estão presentes em muitas escolas do país”. (MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007, p. 41)

É neste contexto e desenho, das dimensões teóricas e práticas é que se revela a necessidade e se verifica a atenção que se deve dar ao quesito participação na gestão escolar. É na perspectiva da participação efetiva, que se espera um maior engajamento da comunidade escolar através de seus representantes eleitos, para que os processos decisórios sejam antes, discutidos pelos executores dos serviços e usuários destes. Tal prática pode oportunizar um envolvimento mais qualificado quanto à dimensão política deste mecanismo de gestão.

A criação dos Conselhos Escolares em Salvador se deu por via legislativa, Lei nº 4.940/94, revisada e modificada a partir do Decreto Lei nº 6.630/2005 em vigor até aqui (segundo semestre de 2012). Nesta última ocorreu a inserção do diretor como membro nato do Conselho Escolar. Nas duas versões, não está explícita uma das mais importantes funções do CE: a função mobilizadora, o ponto de partida e retroalimentação do fazer participativo.

A Lei nº 4.940/94 em seu Art. 13 avança quando prescreve as atribuições do CE, principalmente no “Cap. V – Implementar e avaliar as diretrizes da política educacional da SEME (Secretaria Municipal da Educação) e Cap. IX – Appreciar projetos do Poder Executivo

Municipal a serem aplicados na unidade escolar. Na legislação atual, não se contempla mais estas atribuições mais aproximativa e favorável ao controle democrático junto ao Executivo Municipal, fato que expõe a intenção neoliberal de tornar menos atuante as ações e contribuições desta entidade junto ao Executivo Municipal e seus órgãos técnico-burocráticos.

Foi a partir da legislação atual (Lei nº 6.630/2005) que o diretor passou a ser considerado membro *nato* do colegiado. Outro aspecto novo, diferente da legislação anterior, é que surge e passa a vigorar a classificação do CE em duplicidade de conselhos: um conselho deliberativo e um conselho fiscal. Tais inserções sugerem apreciações e críticas já que, estas modificações na diretriz legal, apontam para uma intencionalidade político-neoliberal quanto à limitação do funcionamento e poder desta entidade.

Ao inserir o diretor como membro nato do CE, a gestão educacional local invade o processo eletivo em sua natureza e princípio e, ao desmembrar o CE em fiscal e deliberativo, colabora para uma hierarquização e divisão, real e simbólica, a priori não recomendada para uma tipologia de gestão colegiada. Não há orientação legal primária, de base legal para a criação de dois conselhos, estando a especificação em todos os documentos legais e científicos desta modalidade de gestão sob a composição de um CE, tendo como quatro funções explícitas: mobilizadora, consultiva, deliberativa e fiscal.

A função consultiva neste mesmo decreto é listada ao lado das funções fiscalizadoras e deliberativas (Art. 1º); depois, no Art. 2 está a informação de que o CE será integrado por “I - Assembleia Geral; II – Conselho Deliberativo; III – Conselho Fiscal”, permanecendo a função mobilizadora omitida ou ocupando lugar de disfunção ao contrário do que prescreve as diretrizes nacionais, especialmente nos instrumentos didáticos do curso de formação continuada em caráter nacional e oficial. Em lugar do exercício das funções do Conselho Escolar, em Salvador tem-se dois conselhos, assim denominados: conselho deliberativo e conselho fiscal. Instigante saber como esta espécie de amputação e separação, é percebida, lida e compreendida pelos conselheiros escolares na prática.

De acordo com as diretrizes editadas pelo MEC e distribuídos as escolas municipais brasileiras, são funções dos Conselhos Escolares:

Deliberativa: quando decidem e realizam encaminhamentos para resolução de problemas; consultivas: têm caráter de assessoramento, aconselhamento e sugestões; fiscais: acompanhamento das ações administrativas e pedagógicas; mobilizadoras: quando promovem a participação visando a qualidade social da educação. (MEC/SEB, vol. 1, p. 38, 2010)

Destacam-se pelo menos três tipologias de conhecimentos importantes no que se refere aos membros de um conselho escolar, de acordo com o Curso de Gestão Escolar da rede municipal de Salvador, sob a responsabilidade da UNICED (2009): “conhecimento relacionado ao funcionamento da escola (orçamento, estrutura, pessoal, políticas, etc.); habilidades interpessoais e de trabalho em grupo; e, de forma geral, clareza sobre o papel representado por órgãos colegiados”.

Para tanto estima-se que a formação destes conselheiros ocorra de forma continuada, para além de reuniões esporádicas quando na campanha eleitoral para conselheiros escolares para que sejam assegurados a segurança e o domínio das categorias e funções de trabalho inerentes e imprescindíveis ao processo participativo. É necessário aprender e apreender de modo que a resposta social a esta questão seja respondida: o que se deve saber e conhecer para que as funções do CE se tornem objeto de trabalho efetivo, de fato?

1.7. A Formação do Indivíduo para a Sustentabilidade Educativa

Com base em leituras realizadas em Freire (1996), Gadotti (2010) e Arroyo (2000) pode-se compreender, a partir dos pressupostos destes sobre educação e conhecimento, que o conhecimento não é suficiente para formar indivíduos para o exercício de um coletivo reflexivo. Este, por sua natureza, limita-se à produção tecnológica e científica materializado nos elementos curriculares explícitos específicos e obrigatórios componentes da matriz curricular da Educação Básica em suas matérias e conteúdos programáticos.

Lemme (2004, p. 119) contribui com este debate assegurando que “A educação democrática deve ter um conteúdo essencialmente científico, no sentido de levar o indivíduo a utilizar os métodos das ciências na busca da verdade”. Já escrito em item específico, a mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação, pois, conforme Coutinho (1999, p. 53) na medida em que ocorre “a ampliação da cidadania - este processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos – [...] termina por se chocar com a lógica do capital”, ou seja, formação exclusiva para atender as demandas, a priori, mercadológicas.

Ainda conforme pressupostos dos autores supracitados, a educação, não é menos importante que o conhecimento. Compreendido como processo que integra o gênero humano em seu contexto, possibilita ao indivíduo a ampliação da visão crítica e multidimensional do mundo, contribuindo para sua inserção na construção do coletivo organizado. Supõe-se que o

aprendiz, em catarse, a partir de uma condução dialética e dialógica do educador, terá condição de estabelecer um confronto consigo mesmo e em relação aos acontecimentos coletivos, possibilitando o questionamento dos valores e padrões hegemonicamente estabelecidos.

Para que aconteça um aprendizado pautado no compartilhamento e complementaridade entre *educação* e *conhecimento*, pressupõe-se que se faz necessário possivelmente, a partir da adoção de processos metodológicos tais que oportunizem o debate, o argumento, o refletir, o questionar, o elaborar, o construir e reconstruir e o livre pensar, para que o aprendiz passe de passivo político para político ativo reflexivo. E é oportunamente o campo da gestão escolar o ambiente mais favorável para que esta prática aconteça, desde quando se faça o enfrentamento a “farsa democrática, que é o regime em que vivemos”(LEMME, 2004, p.70).

Este fenômeno é compreendido por Freire (1996, p. 41) como sendo uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica já que o educador, segundo este, “proporciona ao educando a capacidade de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, transformador, criador, realizador de sonhos” [sonhos coletivos, grifo nosso].

Processos democráticos esboçados na teoria e urgentes de serem concretizados não dispensam o necessário esforço que os educadores devem fazer para compreenderem e fazer acontecer esta relação tênue de fronteira sutil que existe entre *conhecimento* (aprendizagem técnica) e *educação* (aprendizagem cidadã), denominada por Demo (2000) como sendo “política social do conhecimento”.

Em ações centradas numa política social do conhecimento, é passível de se estabelecer como relação direta a sustentabilidade educativa que tem como valores supostos, dentre outros: o afeto, o respeito, o bem comum, a criação, a participação para o uso da liberdade que temos ou necessitamos ter para que se possa agir com responsabilidade cidadã no presente levando-se em conta o contínuo futuro.

As notas, observações, contribuições teóricas e reflexões, sobretudo, foram expostas neste capítulo de modo que sob nenhuma hipótese o assunto esteja esgotado, concluído e tão pouco pretende estabelecer a verdade, ao contrário, pode ser campo fértil de continuidade de ideias e debates.

A partir do próximo item que denominamos de Apontamentos Metodológicos exporemos a trajetória que utilizamos para estar e atuar no campo como base nas sustentações teóricas concebidas até aqui.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo estão disponibilizadas informações, escritos e reflexões acerca da ciência, pontualmente mais sobre as ciências sociais, sua importância e metodologias aplicáveis. Pontuamos também acerca da responsabilidade dos pesquisadores e a necessária atuação científica, portanto ética, quando na produção de um trabalho acadêmico. Após, e, finalizando estão as especificidades da pesquisa realizada em seus aspectos metodológicos práticos.

2.7. Notas Acadêmicas: o ser e o fazer de um pesquisador socioqualitativo

Afirmar que a Ciência é neutra resulta em concordar que o ser humano, essencialmente um ser político e construtor da realidade, é desprovido de vivências que lhe interessam, num processo de identidade recíproca, encontrando-se, portanto, numa situação de vulnerabilidade frente ao universo do uso das ciências. A teoria, portanto, se apresenta como um conhecimento organizado e sistematizado por estudiosos que se debruçaram em explicar o conjunto de conceitos e procedimentos que dão validade aos seus trabalhos e aos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores subsequentes.

Nesta direção, Bourdieu (1997b) considera que o primeiro passo é fazer uma leitura mais aproximada e real possível dos autores que lhe servem de base. E, também, observa:

É preciso escapar a alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O mundo científico é um mundo social, e como tal faz imposições, solicitações, etc. que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 1997b, p. 21)

O pesquisador assumindo ou não determinada visão de mundo, a partir da teoria que faz uso, mais ou menos humana, do ponto de vista do gênero humano, está a serviço de algo, favorável a alguma causa, ainda que esta não seja organicamente a sua classe de pertencimento em termos de capital econômico.

A construção de um trabalho de cunho científico deve levar em consideração os procedimentos acadêmicos reconhecidos e referendados pela comunidade científica, do ponto de vista da sua universalidade. Não menos importante, situa-se a noção da visibilidade e revelação do pesquisador que ocorre a partir de suas escolhas procedimentais quando na opção por determinada teoria, abordagem e técnicas de pesquisa, sendo estas, reveladoras da visão e leitura de mundo deste, ao passo em que expõe a sua identidade intelectual.

Sobretudo nas ciências sociais, que inexoravelmente lidam com o que se pode denominar agente-objeto, ou seja, a ação humana sob o humano, Gamboa (2009, p. 25) ressalva que “os seres humanos são objetos e sujeitos ao mesmo tempo”, ou, ainda, na prerrogativa de Bourdieu (2010b, p. 50), “o objeto de estudo das ciências sociais é um ser que fala”, o que possibilita portanto, a compreensão e interpretação da realidade social sob o prisma da subjetividade, sobremaneira.

Neste contexto Minayo, (1994, p. 22) esclarece que a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Neste sentido, não se pretende negar uma ou outra, mas, buscar os meios que mais se aproximem e melhor possibilitem a exploração circunstancial no campo de estudo.

Vale ressaltar que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam. Na visão de Gamboa (2009, p. 29), significa dizer que “as duas metodologias são necessárias porque os pesquisadores têm interesses diferentes nas duas áreas”. Portanto, o reducionismo ou a classificação das abordagens como sendo “quantitativista” ou “subjetivista”, ou ainda como sendo uma superior a outra, é frágil e insustentável frente as demandas investigativas dos mais distintos objetos e objetivos das pesquisas nas ciências sociais. Deste modo, é essência desta escolha a seguinte assertiva “o pesquisador ao optar por um enfoque, precisa ter clareza das limitações e das implicações da sua escolha” (GAMBOA, 2009. p. 99).

Em relação ao papel dos pesquisadores que utilizam a abordagem qualitativa, é conveniente considerar o que Minayo propõe:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos constituindo-se em um espaço de vivência social (...) o mundo social não é natural, ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas. (MINAYO, 1994, p. 24 e 25).

Esta dinamicidade vivenciada no social permite ao pesquisador explorar o sistema de *habitus* em um dado *campo* de modo a perceber e explorar detalhes subjetivos, ou ainda não revelados, que a abordagem quantitativa não possibilita por razões específicas de sua natureza e intencionalidade.

Diante dos perigos e equívocos que podem ocorrer quando na realização de um trabalho científico, Bourdieu (2010, p. 37) orienta rejeitar assumir o papel denominado por ele

de “profeta social”, o que gera antecipação de resultados apressando pautados no “empirismo demasiado” e “ajustes”, o que levará inevitavelmente a um resultado frágil, em função de uma leitura da realidade que acaba por revelar o caráter menos ético do pesquisador e ao mesmo tempo a nulidade de seus achados.

Ainda neste contexto da vigilância epistemológica, Bourdieu (2010b, p. 47-48) diz que “o objeto de pesquisa é construído”. Nesta construção, ele clarifica que “um objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados”.

A opção neste trabalho pela pesquisa do tipo descritivo-explicativa no campo da abordagem qualitativa tem como princípio fundante a subjetividade. O que se pretende não é quantificar, mas, a partir de um dado contexto geográfico e social, perceber e apresentar as categorias de análises decorrentes do campo a serem exploradas de modo que sejam realizadas a descrição, a compreensão e a interpretação dos mesmos de acordo com os objetivos e finalidade propostos.

Esta opção está intrinsecamente estreitada com a minha formação, a saber: pedagoga, supervisora escolar e empresarial e psicopedagoga e, mais recentemente enquanto pesquisadora junto a Universidade Federal da Bahia/UFBA, Faculdade de Educação/FACED, Mestrado em Educação, e de igual importância minha atuação enquanto professora e gestora em escolas da rede municipal de Salvador, ajuntando-se aí o quesito ousadia, elemento recomendado pelos teóricos que se dedicam a estudos de natureza qualitativa como Kramer (2007) e Minayo (1994), e estudos acerca da metodologia da pesquisa científica, Bourdieu, (2010), por exemplo.

Neste contexto, Gaskell (2008, p. 68) acrescenta que a finalidade da pesquisa qualitativa é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão em um meio social específico, Na nossa ótica, num dado lugar social, em sua caracterização geográfica e respectiva importância que ocupa na sociedade.

Em função do objeto e natureza da pesquisa, foi utilizada a método Compreensivo levando-se em consideração os apontamentos de Weber (2004) sobre esta opção de método de pesquisa:

A atribuição [causal] é encetada como uma verdade de experiência “objetivamente” válida [...] e só a pertinência da prova determina. [...] se esse alvo foi de fato atingido [...] Em certo sentido “subjetiva” não é a determinação das causas “históricas” de um dado “objeto”

histórico em si, pois isso é decidido em termos de relação de valores, cuja “concepção” está sujeita a mudança histórica. (WEBER *apud* RINGER, p. 58, 2004)

Consideramos esta chamada importante, pois, tem-se um objeto de pesquisa, seu objetivo geral e os objetivos específicos, mas, em função das diferenças de cultura associadas e subjetividades, necessitaremos exercitar a escuta atenta, a partir da humildade, paciência e não ausência da oitiva crítica, todavia evitando generalizações e valorizando a história e sua dinamicidade.

Considerando como verdadeira a premissa de que a abordagem qualitativa prima pelo processo de interação e vivência social, faz-se necessário eleger uma ou mais técnica de busca de informações que corresponda a esta natureza. Neste sentido, a técnica *entrevista individual semi-estruturada* foi utilizada na captação dos dados por permitir que seja utilizada uma diversidade de situações na ocasião da entrevista.

Minayo (1994, p. 20-21) elucida algumas considerações importantes sobre conceitos. Para este momento, recortamos as orientações deste quanto à classificação dos conceitos: cognitivas, pragmáticas e comunicativas. “Eles servem para ordenar os objetos e os processos e fixar melhor o recorte do que deve ou não ser examinado e construído” e “os conceitos teóricos não são simples jogo de palavras [...] devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração”.

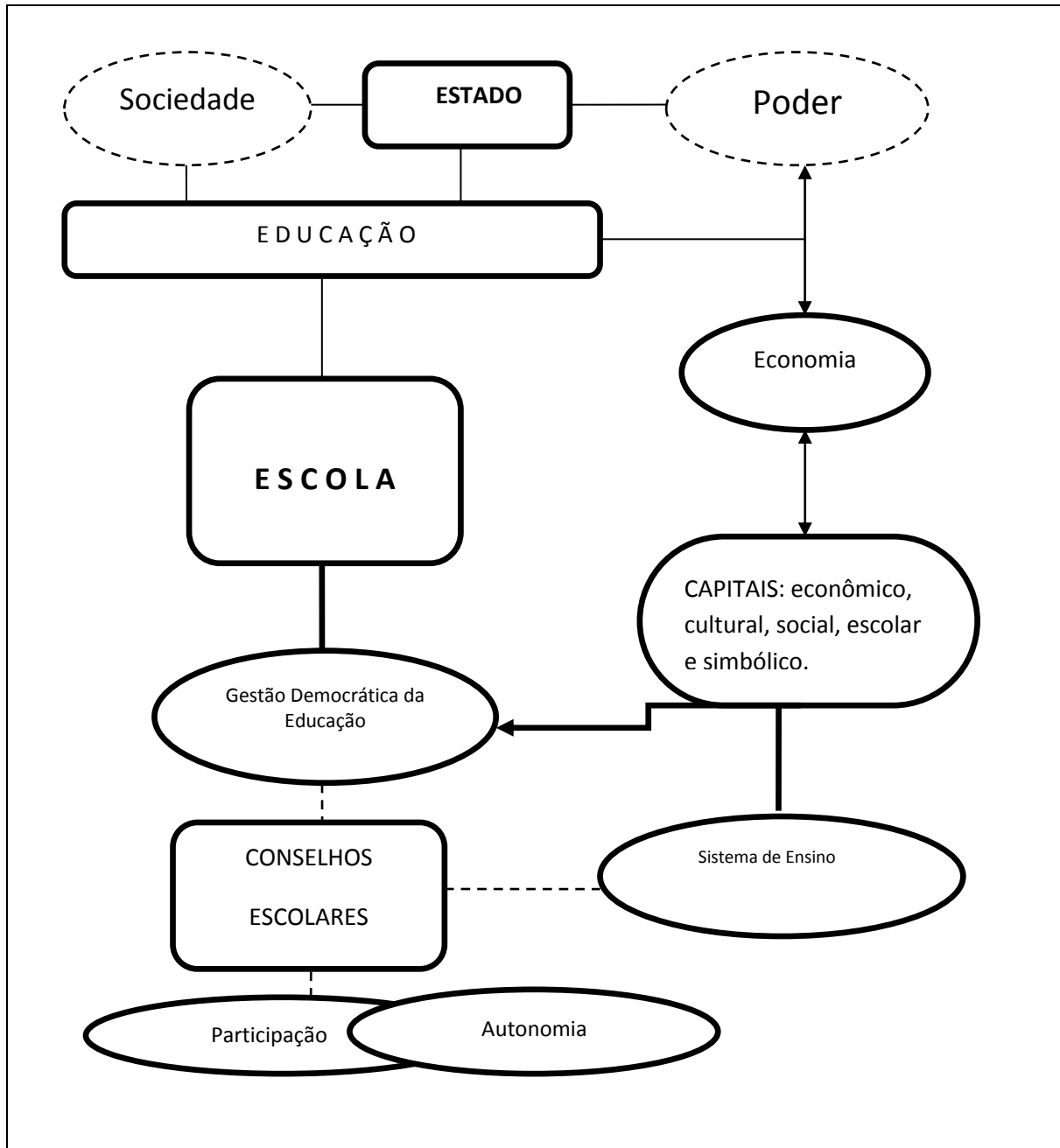
Nos escritos teóricos e no tratamento dos dados construídos foram consideradas as revelações e conceitos dispostos na matriz conceitual, dentre outros que se fizerem necessários, de autores preocupados com a qualificação social da educação em suas funções científicas e políticas, levando-se em consideração o *paradigma multidimensional de administração da educação* sugerido por Sander, que tem a seguinte caracterização “instituições e sistemas educacionais preocupados, fundamentalmente, com o ser humano como autor individual e social (SANDER, 2007, p. 89).

2.2. Matriz Conceitual

O que aqui optamos por denominar de matriz conceitual é mais conhecido no meio científico como mapa conceitual. A matriz conceitual está correlacionada ao campo estrutural considerando-se as dimensões de *lugar e espaço social* e respectivas posições que ocupa na sociedade. Neste sentido, o desenho científico estrutural que se aproxima da possibilidade de exploração das temáticas subjacentes ao objeto em foco no âmbito organizacional macro, daí decorrerão, do mesmo modo as categorias de análise e suas particularidades no espaço local.

Figura 2 – MATRIZ CONCEITUAL¹⁰

Foi pretensão metodológica objetiva possibilitar um clima favorável ao diálogo, de preferência sem constrangimento. Assim, foi projetado detectar e revelar as circunstâncias



¹⁰ Os conceitos são organizados hierarquicamente com o mais geral, o conceito mais inclusivo no topo, e o específico abaixo [...]. Na estrutura do mapa conceitual deve-se representar também ligações cruzadas identificando relacionamentos entre conceitos em duas diferentes áreas do mapa. A identificação de novas ligações cruzadas pode, muitas vezes, se traduzir em um *insight criativo*. Os mapas conceituais também se baseiam na psicologia de aprendizado explícita e na epistemologia construtivista. (NOVAK e GOWIN (1996) apud; ANDRADE, Cervante e Júnior, 2011)

implícitas e/ou explícitas que tipificam os colegiados escolares em consonância com a problemática em análise.

2.3.Técnica: entrevista individual semi-estruturada

Freitas (2007, p. 30 e 34) sugere que o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica.

Uma reflexão importante proporcionada por Freitas (2007, p. 35; apud Bakhtin,1999) é “enquanto pesquisador devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê, devo colocar-me em seu lugar e depois voltar ao meu lugar”.

Esta capacidade, portanto, de perceber e sentir o outro, ir ao seu lugar e retornar é imprescindível na captação da êmica significando que esta será interpretada a luz da ciência e seus postulados sem contudo, alterar a essência das mensagens expressas pelos sujeitos em entrevista.

As relações de poder, de valor observativo neste estudo, poderão ser percebidas a partir do que Kramer (2007, p. 59-64) esclarece: “palavras carregam forças ideológicas que podem ser captadas através da escuta atenta e da observação, necessitando que o pesquisador também leve em consideração os movimentos e expressões corporais dos participantes”. Para além da oralidade, Tompakow e Well (2003, p. 7) revelam que “o corpo fala sem palavras, é uma linguagem que não mente, já que é demonstrada”.

Diante das relevâncias apresentadas acerca da entrevista, em função da particularidade temática e a variância dos entrevistados, mais especificamente será utilizada a entrevista semi-estrutura, pois, possibilita a organização da busca dos dados possibilitando a utilização de perguntas previamente formuladas, podendo o informante também se utilizar de abordagem livre. Neto (1994) compreende que a entrevista semi-estruturada, “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que insere como meio de coleta dos fatos relatos dos atores, enquanto sujeitos-objetos”, e, sob nosso olhar co-construtores da pesquisa. (NETO, 1994, p. 58).

Esta estratégia de construção de dados a partir do método Compreensivo pressupõe que, somente a partir das informações advindas dos conselheiros escolares é que será possível um revelar coletivo a voz da representatividade.

2.4. Especificidades do Campo

Esta pesquisa foi realizada no período de Março/2011 a Dezembro/2012. A ida ao campo se deu entre os meses de Maio e Julho de 2012.

2.4.1. O Universo desta pesquisa são os Conselhos Escolares da rede municipal das 403 escolas de Salvador. A População é composta pelo segmento professor, sendo 01 Conselho Escolar representativo de cada uma das 11 Coordenações Regionais de Educação (CRE).

Tabela 1: PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

CATEGORIA	Quantidade e Especificações
Sexo	Feminino = 9 Masculino = 02
Idade	Entre 35 e 55 anos
Nível de Formação	11 graduados (todos) destes, 3 são especialistas
Graduação	01 geógrafo 01 historiador 09 pedagogos

2.4.2. A amostra não probabilística está constituída por 11 escolas, número resultante após o corte em função do critério representatividade. Os critérios para seleção das escolas se deu como base no aprendizado até aqui construído acerca de conselhos escolares o que resultou na seguinte especificação:

a) 11 Conselhos Escolares, representados em entrevista por um professor integrante do CE que integram as CRE'S (Coordenadorias Regionais de Educação) variando equilibradamente as escolas por porte (pequeno, médio, grande, grande especial);

c) Escolas cujos Conselhos Escolares contenham em sua composição o segmento aluno;

d) A técnica de entrevista, conforme já informada, foi a semi-estruturada ocorrendo em cada unidade escolar em que o pesquisador se fará presente com agendamento prévio e autorização oficial do Órgão Central.

As escolas estão nominadas por cores estando reservados os nomes das unidades de ensino e dos conselheiros entrevistados. A saber: Rosa, Verde, Azul, Amarela, Preta, Laranja, Cinza, Vermelha, Branca, Marrom e Lilás.

e) Foram utilizados os seguintes instrumentos didáticos:

- associação de imagens: de acordo com a disposição dos materiais (revistas, jornais, livros perecíveis, folhetos publicitários, internet), o entrevistado deverá escolher imagens que melhor representem a entidade conselho escolar inserindo a legenda na imagem em duas situações: real e desejada.

- técnica da palavra chave: o entrevistado expressa com uma palavra ou frase o que concebe como conselho escolar.

- Entrevista seguindo o tópico guia: após a entrevista, o conselheiro poderá incluir informações não contempladas no tópico guia, além de avaliar ao final da entrevista a importância da pesquisa a qual participou.

Este é um estudo contextual específico e restrito à realidade do município de Salvador, Bahia, passível de correlações, de leituras e releituras, após tratamento e interpretação dos achados, em suas revelações, de acordo com as categorias de análises sugeridas no desenvolver e finalização do trabalho e respectiva comunicação dos resultados.

2.5. O Campo: desenho panorâmico da educação em Salvador

A aproximação com o campo de um trabalho pode ocorrer de diferentes maneiras, no nosso caso, se deu via ciberespaço. O acesso a sítios locais oportunizou a captação de dados e sua disponibilização.

Salvador está assim caracterizada em níveis sociais e educacionais:

a) tem 3.859,35 habitantes por Km², destes 4,6 são analfabetos (IBGE, 2010).

- b) O IDHM - Educação (Índice de Desenvolvimento Humano de Município-Educação) é 0.924. A referência nacional de maior IDHM-Educação do Brasil é de São Caetano do Sul/São Paulo que corresponde a 0.975. (PNUD, 2012).

Os dados relativos ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de Salvador são:

Tabela 2 - NOTAS OBTIDAS ENSINO FUNDAMENTAL DE SALVADOR (1º ao 9º Ano)

ANOS	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano
2005	2,8	2,2
2007	3,8	2,4
2009	3,7	2,8
2011	4,0	2,8

Fonte: Portal IDEB/2012

Verifica-se que no segmento 6º ao 9º a não evolução de resultado ou sucesso escolar dos alunos, dos professores, da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação e Cultura, ou seja, o Estado e seus *estruturantes*.

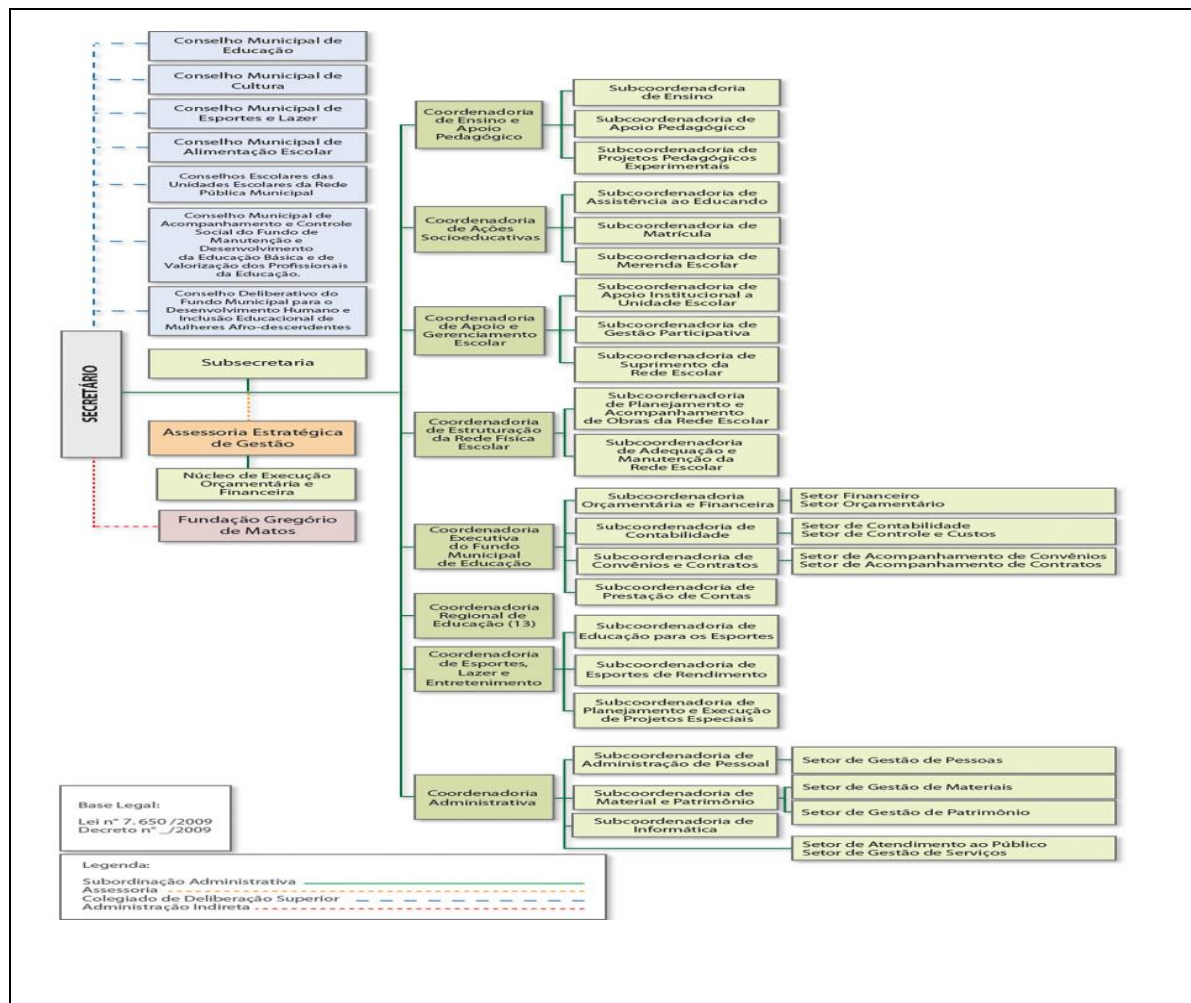
As metas projetadas pelo IDEB foram alcançadas. Todavia, faz-se necessário lembrar que estas metas, médias projetadas a serem alcançadas não mensuram a aprendizagem cidadã, tão pouco a realidade social subjetiva (nível de violência do bairro/Cidade, classe social, relações de conflito com os familiares e agregados, situação emocional e psicológica da criança e do jovem no dia do exame, *capital cultural*, etc). Ao que parece esta avaliação externa, O IDEB, propõe-se, avaliar a aquisição de conteúdos, arriscaríamos dizer, mínimos.

O tipo de instrumento de avaliação utilizado, teste contendo questões de múltipla escolha não é aplicado pelo professor da turma. Também não se pode afirmar, mas, emocionalmente as crianças, principalmente elas, devem sentir a falta acolhedora e habitual do adulto com o qual se relaciona ao longo do período letivo, podendo contribuir, ou não, para se formar um sentimento de insegurança diante do *novo*: do teste e do aplicador.

2.6. A Estrutura da SECULT e seus Estruturantes

A seguir (**Figura 3**) está o organograma da instituição SECULT em suas estruturas e posições sociais.

Figura 3: ORGANOGRAMA DA SECULT



Fonte: Portal SECULT/Mar. 2013

Conforme organograma apresentado (**Figura 3**), a Subcoordenação de Gestão Participativa é um braço da Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar, e esta, por sua vez é subordinada diretamente ao Secretário em condição de cargo de confiança.

As CRE's (Coordenadorias Regionais de Educação) ficam linkadas também ao secretário de educação estando estas, do mesmo modo que aquela, sob o olhar e atuar em regime de "cargo de confiança" do Executivo Municipal.

No Regimento da SECULT no seu Art. 13, as CRE's estão assim descritas:

As Coordenadorias Regionais de Educação desempenham as ações intermediárias entre as unidades internas da Secretaria Municipal da Educação e Cultura e as unidades escolares, com a finalidade de descentralizar as ações educacionais no âmbito do Município do Salvador, promovendo articulação, monitoramento e desenvolvendo as atribuições técnico-administrativo-pedagógicas.

Ainda conforme o Regimento, as atribuições das CRE's que estão correlatas a nossa temática de trabalho, mais especificamente, são:

Acompanhar, apoiar e buscar suporte, quando necessário, para o desenvolvimento das propostas pedagógicas e dos projetos experimentais das unidades escolares, conforme diretrizes da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico; promover o levantamento de necessidades de aperfeiçoamento dos recursos humanos e encaminhar à ASTEC; - analisar, sistematizar e encaminhar à ASTEC, os indicadores obtidos do desempenho das unidades escolares, com vistas à identificação de sucessos e dificuldades para direcionar o apoio às escolas, na busca da efetividade do processo de ensino aprendizagem e da prática da gestão participativa. (SECULT- 2012, Regimento, p. 15).

A rede municipal de Salvador oferece educação nos níveis Infantil e Fundamental. São 149.904 alunos atendidos nas 403 escolas. Destas, 242 unidades foram municipalizadas, tendo como ápice os anos de 2003 e 2004.

Do total de escolas da rede, 191 são consideradas periféricas, ou seja, estão localizadas em áreas cujos índices de violência são elevados e ou ainda distam do acesso ao transporte público (ponto de ônibus).

As escolas estão alocadas regionalmente distribuídas entre as 12 CRE's e assim estão classificadas e quantificadas:

Tabela 3 - ESCOLAS SALVADOR: CLASSIFICAÇÃO, QUANTITATIVO DE ALUNOS E QUANTIDADE DE ESCOLAS

Classificação das Escolas	Quantitativo de Alunos	Quantidade de Escolas
Escola de Pequeno Porte	Até 159 alunos	45
Escola de Médio Porte	200 a 500	158
Escola de Grande Porte	2001 a 500	120
Escola de Grande Porte Especial	Acima de 501 alunos	40
Não definidas	-	40

Fonte: Portal SECULT/dez. 2012

As escolas estão agrupadas em quantidade por CRE e distribuídas geograficamente nos bairros conforme abrangência de cada CRE.

Tabela 4: ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Coordenações Regionais de Educação (CRE)	Quantidade de Escolas	Localização Geográfica (bairros)
CENTRO	46	Acupe de Brotas, Parque Bela Vista, Brotas, Graça, Nazaré, Tororó, Garcia, Saúde, Matatú, Santo Agostinho, Pelourinho, Engenho Velho de Brotas, Cosme de Farias, Luiz Anselmo, Barris, Barbalho, Vitória, Dois de Julho, Campinas de Brotas, Mercês, Daniel Lisboa e Santo Antônio.
CIDADE BAIXA	26	Roma, Ribeira, Jardim Cruzeiro, Bonfim, Uruguai, Massaranduba, Boa Viagem, Baixa do Fiscal, Vila Rui Barbosa e Caminho de Areia.
SAO CAETANO	39	Lobato, Bom Juá, Fazenda Grande do Retiro, Capelinha, Iapi, Campinas de Pirajá, São Caetano, Alto do Perú, San Martin, Marechal Rondon, Largo do Tanque, Fazenda Grande, Arraial do Retiro, Boa Vista de São Caetano, Alto do Cabrito e Retiro.
LIBERDADE	30	Iapi, Lapinha, Liberdade, Pau Miúdo, Pero Vaz, Cidade Nova, Caixa D'Água, Barros Reis, Baixa de Quintas, Largo do Tanque e Soledade.
ORLA	42	Amaralina, Calabar, Nordeste de Amaralina, Nordeste, Federação, Itaigara, Rio Vermelho, Santa Cruz, Vasco da Gama, Ondina, Alto das Pombas, Engenho Velho da Federação, Vale das Pedrinhas e Chame-Chame.
ITAPUA	49	Mussurunga, Boca do Rio, Alto do Coqueirinho, Pituaçu, São Cristovão, Patamares, Piatã, Nova Brasília de Itapoã, Jardim Nova Esperança, Bairro da Paz, Armação, Costa Azul e Cia I.
CABULA	46	Narandiba, Sussuarana, Arenoso, Pernambucoés, Cabula, Estrada das Barreiras, Cabula VI, Engomadeira, Doron, Beirú, Calabetão, São Gonçalo, Jardim Santo Inácio, Mata Escura, Tancredo Neves e Saramandaia.
PIRAJA	35	Dom Avelar, São Marcos, Sete de Abril, Castelo Branco, Pirajá, Pau da Lima, Cajazeiras, Jardim Cajazeira e Vila Canária.
SUBURBIO I	40	Valéria, Coutos, Lobato, Santa Luzia, Nova Brasília de Valéria, Ilha de Maré, Plataforma, Itacaranha, Rio Sena, Fazenda Coutos I, Fazenda Coutos II, Plataforma, Alto da Terezinha e Ilha Amarela.
CAJAZEIRAS	42	Águas Claras, Valéria, Cajazeiras, Nova Brasília, Jardim Nova Esperança, Canabrava, Palestina, Novo Marotinho, São Cristovão, Fazenda Grande e Trobogy.
SUBURBIO II	30	Paripe, Coutos, Peripiri, Ilha de Maré, Ilha Bom Jesus dos Passos, São Tomé e Ilha dos Frades.

Fonte: Portal SECULT, dez./2012.

*Dados agrupados pela pesquisadora a partir de informações individualizadas

Quanto aos professores, o número destes, até o ano de 2012 é de 5.240 professores, sendo:

- 5.055 entre graduados, especialistas e pós-graduados.

- 185 professores residem no nível médio completo, classificados em nível de plano de carreira como sendo “suplentes”. É possível que estes professores de nível médio seja, maioria ou totalidade, fruto, ainda, dos efeitos da municipalização das escolas estaduais nos níveis fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano) a partir do ano de 2002.

Ainda como composição do perfil do campo de estudo, entendemos ser a logística, ou parte dela, e recursos materiais disponíveis nas 403 escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Estas informações constam na **Tabela 3**.

Tabela 5 - LOGÍSTICA E RECURSOS MATERIAIS DISPONÍVEIS

LOGÍSTICA / RECURSOS	QUANTITATIVO	Déficit* em relação ao total de escolas
Bibliotecas	40	90%
Quadras	25	94%
Parques infantis	24	94%
Laboratórios de informática	109	74%
Brinquedotecas	12	97%
Salas de vídeo	09	98%
Salas de professores	67	84%
Salas de coordenador pedagógico	35	92%
Teatro	01	99%
Pátios internos	83	80%
Sala de grêmio estudantil	01	99%

Fonte: Portal SECULT, maio de 2012.

*Dados computados pela pesquisadora a partir do quantitativo existente.

Nota-se que há muito a se fazer frente a este contexto que se apresenta como insuficiente na composição de um ambiente pedagógico favorável a melhoria da educação em

seu princípio mais primário e explícito, e não por isso menos importante, que é o ambiente pedagógico em seu quesito físico, em que educadores e educandos estão a fazer e refazer no cotidiano da escola.

Os referenciais filosóficos e administrativos da rede assim estão prescritos:

“Missão: Promover educação básica de qualidade, garantindo acesso à cultura, esporte e lazer, contribuindo para a formação do cidadão e sua inclusão social; **Visão:** Excelência na educação básica, cultura, esporte e lazer, sendo referência nacional na formação integral e inclusão social do cidadão; **Princípios:** Educação com Amor: respeito à Dignidade e à Autonomia, Inclusão Social: Educação Inclusiva e Diversidade Étnica e de Gênero e Gestão Democrática e Participativa. “ (Portal SECULT, Maio de 2012)

Observável nestes referenciais a perspectiva gerencial da administração pública, fruto da Teoria Geral da Administração, de cunho norte-americano, aplicada ao ambiente educativo local quando se verifica o uso de conceitos e orientações constitutivas desta (já discutida no item fundamentação teórica).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, com base na Carta Magna de 1988, antes, prescreve que a opção de gestão da educação brasileira é a gestão democrática em seus princípios, finalidades e mecanismos. Neste sentido, ao adotar a prática gerencial, o fomento institucional da SECULT fica dissociado da organicidade primeira em orientação legal quanto à administração pública legitimamente democrática.

Além destes referenciais, a cada ano letivo é informada aos gestores escolares, quando na realização da Jornada Pedagógica, a temática que irá requerer mais atenção e dedicação por parte dos agentes escolares.

A partir da temática, comunicada na Jornada, que conta sempre com a participação de um palestrante, as agendas de trabalho do respectivo ano são abertas. O tema do ano 2012 foi *Aprendizagem*.

Ao findar o primeiro dia da Jornada, em que ocorre a palestra para os gestores escolares, ficam estes com a tarefa de executar, ou seja, por em prática o concebido pela SECULT em suas decisões tecnocráticas e autoritárias, ao que parece, já que não há uma consulta, uma conversa, ou realização de um fórum, por exemplo, em que os educadores, coletivamente possam comunicar suas demandas vivenciais e ouvir propostas do órgão central.

Registramos a ausência da participação efetiva dos professores, ficando estes possivelmente com o imaginário comprometido em função de dar conta da prática ditada de cima para baixo. Esta maneira de gerir pode, talvez, colaborar para o enfraquecimento e descompromisso dos agentes no labor da escola por não se sentirem parte do processo, da problemática.

De acordo com os apontamentos metodológicos idealizados e praticados, este trabalho, enquanto realização acadêmica se configura em um estudo contextual específico e restrito a realidade de Salvador, passível de correlações frente a realidade objetiva e aproximada de outros sistemas educacionais municipais ou estaduais, carecendo dialeticamente de leituras e releituras com base em reorientações teóricas a partir da comunicação dos resultados ou ainda conclusões transitórias.

2.7. No Campo Escolar: primeiras aproximações e primeiras impressões

Sob a ótica da ciência política, iniciamos nossas buscas aos elementos teóricos de referência nacional e internacional para que pudéssemos compreender, através do olhar mais experienciado de autores e teóricos que se debruçaram, ou ainda se dedicam, a estudos voltados para Estado, Sociedade e Educação e o fenômeno da democracia, neste caso, democracia representativa e seus mecanismos principais, conforme legislação nacional contemporânea: transparência, descentralização, neste estudo, precisamente participação e autonomia.

Antes de adentrarmos às escolas, fizemos contato com a CAGE em março de 2012 (Coordenação de Apoio e Gerenciamento Escolar) através da mediação da Sub-Coordenação de Gestão Participativa. Prontamente atendidos quanto aos encaminhamentos burocráticos necessários a um estudo desta natureza, iniciamos o contato com as unidades de ensino. Tentamos por meio eletrônico. Enviamos carta autorização digitalizada e uma agenda para que os diretores das unidades de ensino pudessem fazer, individualmente e conforme disponibilidade o seu horário para nos atender. Esta tentativa foi em 100% não sucedida.

Via contato telefônico o agendamento foi mais ágil. Tivemos algumas dificuldades com a minoria das unidades, necessitando, inclusive, para que tivéssemos nosso agendamento efetivado, pontuar a estes gestores (digo, em minoria) que retornaríamos a CAGE com a informação de que não teríamos conseguido o agendamento via direção escolar. Só após esta fala os agendamentos foram consolidados sem mais adiamentos.

Após os agendamentos iniciamos o nosso tour. O desgaste físico e emocional foi grande, mas a recompensa muito maior. Foram 11 bairros distintos e do mesmo modo distantes. Aproximadamente, duas semanas visitando escolas e realizando entrevistas: à noite, à tarde e pela manhã.

Já nas escolas nem sempre contamos com a disposição de um lugar, uma sala, com ambiente sem muito ruído. Nas escolas de pequeno porte, a explicação fica por conta do tamanho deste porte e conseqüente dificuldade com o espaço físico. Porém, mesmo nas escolas de médio e grande porte, esta dificuldade ocorreu. Registramos que na escola Rosa fomos agraciados com água e cafezinho, e, por mais diminuto que pareça, isto fez muito a diferença (não em função da matéria oferecida, mas da materialização da atenção dispensada) pois nos foi possível perceber e vivenciar a educação acolhedora da servidora de apoio e o carinho da equipe desta escola.

Ratificamos que, embora com a dificuldade do espaço escolar, a recepção e o acolhimento em sua maioria foram bem sucedidos. Vale ressaltar que nem sempre era tão fácil encontrar a escola, mesmo com o endereço, pontos de referência e telefonemas no percurso para orientação. Cada bairro era uma novidade, acessos pontuais do local que, só com a paciência e ajuda dos moradores, conseguíamos chegar ao lugar.

Ao estar com o entrevistado, no primeiro momento acontecia o abraço caloroso de colegas que somos (servidores municipais) e após a necessidade de proporcionar um ambiente de conteúdo humilde e cooperativo. Quase todos demonstraram demasiado nervosismo, principalmente aqueles que compunham o conselho fiscal. Antecipavam estes que talvez não fossem capazes de responder a tal tema. Mas, com cautela e respeito íamos tranquilizando o entrevistado até que ele se sentisse à vontade para prestar a sua importantíssima contribuição já que “os estudos humanos se realizam a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica” (FREITAS 2007, p. 30 e 34).

Destacamos o comportamento diferenciado do entrevistado da Escola Cinza, que inclusive é o coordenador do CE desta escola. Utilizamos esta tonalidade de cor por esta corresponder a formatação mais fidedigna da conversa, muitas vezes interrompidas, ou necessitando que nós nos empenhássemos em redigir inúmeras vezes a mesma pergunta para que este entrevistado pudesse compreender as nossas questões a fim de contribuir conosco na compreensão do fenômeno em estudo. A pedido da conselheira em entrevista, a coordenadora

pedagógica, embora não fosse agente da pesquisa, foi chamada para responder a um ou outro item, pois, o entrevistado pontuava não ser o assunto tratado de sua responsabilidade ou não ser de seu conhecimento, passo em que inquiria, sob dúvida: “você está dizendo ou isto existe?... isto deveria ser respondido pela coordenação!”. A nós pareceu-nos um determinado temor de algo ou de alguém, ou ainda pressupomos a existência de rarefeitos capitais escolar, cultural e social. Ficamos a nos indagar a respeito.

Durante todo processo de entrevista, foi realizado intensamente o exercício de “ver o mundo através do sistema de valores do outro, tal como ele vê” (BAKHTIN, 1999; apud FREITAS, 2007, p. 35), este não foi uma tarefa simplificada pois, em função do campo teórico já percorrido. Esta atitude metodológica exigiu mediação sem intervenção direta, sem direcionamento para esta ou aquela resposta.

A interrupção das entrevistas acontecera na maioria das escolas, o que revela para nós a dinamicidade do tempo e dos acontecimentos na escola (sendo estes de natureza emergencial) ou, ao contrário, a falta de planejamento no interior da escola, ocasionando na nossa visão a transformação da rotina escolar em demandas urgências. Os conselheiros nos perguntavam ou se desculpavam nos fitando com um olhar não muito satisfatório em função da interrupção. Deixávamos sempre a critério dos entrevistados a decisão de atender aos chamados de interrupção da entrevista ou não. Na maioria das vezes os entrevistados adiavam o atendimento do solicitante.

Materialmente e muito concretamente, o que já adiantamos ser lamentável, foi a observação e constatação, logo no momento da nossa chegada as escolas (três delas), ainda do lado externo, presenciar a existência de resíduos sólidos na calçada. Sentimentos de tristeza e repúdio se fizeram presentes. Lixo. Sim, lixo! Os pontos de recolhimento dos resíduos sólidos do quarteirão em que estas escolas estão situadas são as calçadas destas. Disputávamos vaga de estacionamento com os resíduos. Ao descer do automóvel, necessário se fazia driblar os resíduos necessitando também a contenção da respiração para também não inalar o mau cheiro instalado em função do chorume.

Mesmo buscando a vigilância epistemológica, o profetismo ou evitando pré-julgamentos ou antecipações conforme orienta-nos Bourdieu (2010) a cena descrita era visível, tangível. As escolas da rede municipal de Salvador, ao menos parte das quais visitamos, podem ser de pronto asseguradas que são lugares abandonados. Não é possível conceber uma rede educativa que dispõe de diretrizes ambientais de ensino, permitir, em seus

poderes legislativos, executivos e operacionais, a persistência de um cenário de natureza desprezível.

Consideramos esta questão muito primária, e nem por isso menos importante. Será este o retrato falado da educação em Salvador?

Nas figuras 4 e 4 estão as fotos que sacamos das fachadas destas escolas:

Figura 4 – ESCOLA CIDADE ALTA



Figura 5 - ESCOLA CIDADE BAIXA



A terceira foto, optamos por não disponibilizar, pois, continha o nome da escola visivelmente. Em função da ética e do contrato de sigilo não divulgamos.

As categorias de análises que emergiram foram: *capital escolar*, *capital cultural*, *capital simbólico*, *poder simbólico* e *poder real*, *capital escolar*, *lugar*, *estrutura*, conselho escolar, escola, formação, participação, autonomia e gestão democrática. Estas categorias advindas do campo estão em sintonia com os Fundamentos Teóricos junto ao Estruturalismo Construtivista e também estão correlatas a nossa Matriz Conceitual em seus desdobramentos teóricos, disponibilizada no item Apontamentos Metodológicos.

As categorias de análise estão indexadas transversalmente nos tópicos desenvolvidos a partir destas, intencionando promover uma análise mais dinâmica da nossa parte e na tentativa de proporcionar uma leitura mais atrativa para o leitor.

Dizemos com propriedade e satisfação, que a pesquisa de campo é realmente uma necessidade para aqueles que desejam ir, *de fato*, além da academia. Ir ao encontro de quem *sente-faz* e, portanto, “sente na pele” o executar de uma função de tamanha grandeza e

responsabilidade e compromisso social, como estar conselheiro escolar, nem sempre concretizada como idealizada pelos entrevistados em função do sempre aprender *cidadania*.

Registramos nossa satisfação com o cumprimento desta tarefa, desta estada no campo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Conselho Escolar: conceito, perfil e práticas para um bom desempenho

Consideramos importante conhecer, antes de qualquer conversação nossa a respeito do assunto CE, o que os conselheiros dispunham sobre esta temática com base nas suas vivências teóricas ou práticas. Primeiro solicitamos que os respondentes se posicionassem sobre o significado do CE ou sobre o que ele representa ou deveria representar. Os registros a respeito estão assim elencados:

- a) Organização;
- b) Decisões;
- c) Participação democrática;
- d) Integração;
- e) Democracia;
- f) Democratização – participação – acompanhamento;
- g) Processo democrático;
- h) Representação de partes que compõem todo o corpo escolar;
- i) União: responsabilidade, colaboração, verdades, participação/comprometimento;
- j) Organização: se você sabe organizar saberá administrar bem em qualquer setor da vida;
- k) Conjunto de pessoas que representam a escola com representantes de todos os segmentos, com o objetivo de organizar, discutir e tomar decisões referentes às demandas da unidade de ensino.

A partir das expressas contribuições é possível diagnosticar que, de acordo com a vivência ou expectativa teórica dos conselheiros, ocorre uma aproximação de ideais que compõem de fato, em termos teóricos, aquilo que se concebe como sendo o CE enquanto mecanismo legítimo de uma gestão escolar que se pressupõe democrática. Notificamos, em tempo, a ausência de expressões como **cidadania**, **avaliação**, **poder** ou ainda, e mais especificamente **controle democrático**. Acaso tivessem sido explicitadas, estaria identificada mais relevantemente e em completude a compreensão e expectativa maior com relação a entidade CE em seus meios e fins.

É possível que resida ainda no imaginário dos entrevistados uma situação ainda não construída, ou pretendida, que é a atuação efetivamente política e legítima do CE junto ao

sistema de ensino do município, através de seus órgãos e setores estruturantes (pais ou responsáveis, alunos, unidade escolar, Conselho Municipal, Secretaria de Educação), já que, “a educação democrática deve ter um conteúdo essencialmente científico no sentido de levar o indivíduo a utilizar o método das ciências na busca da verdade (LEMME, 2004, p. 119) considerando-se também que “a influência exercida pelos indivíduos com interferência direta no funcionamento do sistema” (BARROSO, 2005, p. 71), conservando-o ou modificando-o.

Notamos também a não referência a outras duas importantes funções, tão importantes quanto as que foram mencionadas deliberativa “tomada de decisões” e a fiscal “acompanhamento”, que são as funções mobilizadora e consultiva.

É sabido que a prescrição nacional contempla a atuação de um CE que tem como funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. A função consultiva “têm caráter de assessoramento, aconselhamento e sugestões e a mobilizadora, promove a participação visando à qualidade social da educação.” (MEC/SEB, 2010, p. 38,). Entendemos que estas funções convidam e autorizam de modo legítimo os conselheiros a adotarem uma postura humanista, participativa e ativamente efetiva, principalmente por estarem e atuarem no solo, no *lugar* escola. Este assunto será mais comentado e analisado adiante no item que indexa as categorias de análise: participação e autonomia.

Ainda adotando a prática somente da escuta, sem intervenção nenhuma nossa, pedimos que os entrevistados elencassem características ou habilidades que devem ter os conselheiros escolares para desempenharem satisfatoriamente esta função. Obtivemos as seguintes observações:

Ele deve estar arregaçando as mangas para que a escola esteja funcionando em todos os sentidos para que ele possa contribuir para a solução dos problemas da escola, até porque nós não temos tanto poder assim (...). (conselheira do CE Escola Rosa)

Tem que se organizar bem, agendar reuniões, elencar problemas e decidir democraticamente quais seriam as soluções. Como utilizar os recursos, tudo que pode ser comprado para melhorar a estrutura física e o pedagógico, eu acredito que deveria ser mais participativo, o CE tem que ser participativo porque a ideia de um, de outro... aí nós fazemos um conjunto de ideias e quem sabe se aproximar do ideal. (coordenador do CE Escola Azul)

Tomada de decisões, levantamentos de problemas situações, participar; estar a par das demandas internas e externas de maneira democrática respeitando os limites. (coordenadora do CE Escola Amarela)

Acompanhar os professores, porque não é todo professor que a comunidade se agrada. Estas questões de tal professor que não está agradando... professor que falta, ou não tem postura adequada (...). (conselheira Escola Preta)

Estar atento ao comportamento dos professores. Em relação a postura, pontualidade... Agente quando faz o concurso sabe mais ou menos o que podemos enfrentar... você sabe que vai estar numa escola e numa determinada realidade então, cada um que faça sua parte. É necessário estar a par do que acontece, interagindo. (conselheira Escola Laranja)

Bom, eu acho que tudo que você assume você tem que vestir a camisa e dar o melhor exemplo. Não adianta eu fazer parte de um conselho se não me relaciono bem com os demais, se eu for faltosa, relapsa... digamos assim que eu seja uma pessoa totalmente agressiva, como eu vou agir numa situação dessa? (conselheira Escola Vermelha)

O pai que é conselheiro, ele pode se reunir com outros pais para reivindicar, por exemplo, a parte de falta de professor, ir a Secretaria e organizar. Eu acho que o professor já faz a parte dele, ele fica com outros alunos... o professor, não é ele quem vai chegar a Secretaria, ele vai cobrar da direção para que a direção possa cobrar a outro setor, pessoas. (conselheira Escola Branca)

Não, não é nem o professor, porque o professor é outro segmento. O meu é fiscal, então o meu seria estar mais voltado para ser o representante da merenda escola... agora na minha chapa consta uma pessoa que é a merendeira da escola e uma pessoa do aluno. As nossas reuniões são feitas, quando estão todos juntos, discutimos o que é prioridade e se necessário colocamos em votação, então tudo que é feito aqui é em comum acordo com a parte do professor, do aluno, do funcionário. (conselheira Escola Lilás)

Percebemos que os entrevistados conseguem, teoricamente, quase que em totalidade descrever boas práticas de um CE focado na gestão escolar democrática de acordo com a literatura disponibilizada pelas vias científica e legislativa. Notamos que nesta sessão os entrevistados, alguns raros, já mencionam o “ir além da escola”.

Há uma espécie de revelação, denúncia ou desabafo quanto a questão de “falta dos” e “falta de” professores, assim: o professor faltoso, não assíduo, descomprometido, a parte as faltas devidamente justificadas e autênticas, e a falta de professor em sala de aula que é de responsabilidade do órgão central efetivar. Mas, se este órgão não atende a esta demanda, observamos uma fragilidade na fala da conselheira da Escola Branca quando afirma que é o segmento pai que deve “se reunir e ir a Secretaria [...]”. Esta alternativa de solução pode promover a disfunção do CE quanto as suas funções, sobretudo as mobilizadora e fiscal, que é tarefa do todo, do CE, e não de um dado segmento.

Já a conselheira da Escola Lilás apresenta sob o nosso entendimento uma visão estreita e fracionada do CE ao afirmar que “o meu segmento é fiscal”. Talvez a separação do CE em dois conselhos paralelos, o fiscal e o deliberativo, como vem ocorrendo na rede em estudo, facilite a não reunião de forças, ao contrário. A partir da legitimação de conselhos equidistantes, os componentes, do que seria CE, não se sentem comprometidos na solução de

problemas, tendo em vista a ação coesa de uma equipe que se pretende colegiada em prol do bem comum.

Acrescemos que, embora o fluxograma de trabalho da SECULT já concebido e desenhado (Figura 3: Organograma da SECULT) mostra uma estrutura construída, talvez híbrida, temos como suposição que o CE devesse transitar nesta, inteiro. Visualizamos a atuação dos CE's enquanto agentes de mudança ou conservação através do modo de participar dos seus integrantes, principalmente pelo fato de termos consciência de que “o planejamento educacional é um processo baseado num conflito político que se estabelece entre administradores e educadores” (TORRES, 1997 p. 50).

A maior parte das práticas mencionadas parecem estar descritas convencionalmente. De alguma maneira, elas conseguem expressar características que um conselheiro deve desenvolver estando integrante de um CE em termos supostamente efetivos. Notamos que aqui, nesta questão, e em resposta desta, os conselheiros mencionam o “externo”. Entendemos que este externo esteja intuindo e intencionando a relação da escola com as estruturas externas, precisamente o Executivo Municipal via Secretaria de Educação e, mais abrangentemente, junto às três esferas nacionais (municipal, estadual e federal) observando-se que estas esferas são “ instâncias governamentais por meio de competências legalmente definidas” (CURY, 2006, p. 113-115).

3.2. A Estrutura Organizacional dos CE e os Mecanismos de Participação e Autonomia

3.2.1. O CE vivenciado nas escolas e o CE que se deseja efetivar na visão dos conselheiros

Os conselheiros foram convidados a ilustrar o CE que integram em suas vivências e também foram sensibilizados a ilustrarem o CE desejado, pretendido, enquanto mecanismo da gestão democrática do ensino. Adiantamos que não adentramos por análises mais profundas e detalhadas, como por exemplo, biotipos, fenótipos, estereótipos ou expressão espelhada de classes sociais a partir das imagens. Intencionalmente, ao solicitarmos que os entrevistados legendassem as imagens¹¹ estávamos em verdade delimitando também o viés da nossa análise acerca do conteúdo deste material em correlação ao tema especificamente.

¹¹ Os materiais disponibilizados para montagem foram jornais, revistas impressos e internet, que contém, na maioria das imagens selecionadas, conteúdo ideológico já sabido. Trata-se da mídia interessada em função da sua organicidade, a classe dominante. Estamos diante dos fenômenos estudados precisamente por Chauí sobre ideologia, cultura e contra-cultura.

As **Figuras 6 e 7**, selecionadas pelas conselheiras das escolas Verde e Laranja, e respectivos títulos, utilizados para descrever a dinâmica do CE vivenciado nas escolas pelos conselheiros estão bastante objetivadas, desenhadas, materializadas, assim:

Figura 6: A EFICÁCIA DO CONSELHO ESCOLAR AINDA ESTÁ EM CONSTRUÇÃO



Fonte: www.piniweb.com.br/2012

Figura 7: CONSELHO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO



Fonte: Revista Veja (Abril/2012)

Com ampla transparência é possível perceber a partir das legendas e imagens correspondentes (nas **Figuras 6 e 7**) a existência, ainda, de um CE que de fato está em construção nas escolas da rede municipal de Salvador e, como todo processo ainda não efetivado, ou passível de ressignificação pelos agentes escolares. Estes poderão talvez, efetivar um trabalho que deve ser coletivo considerando-se a relação de interdependência entre o individual, do ‘indivíduo’ e “coletivo”, CE.

Dizemos então que esta prática participativa “é um processo de aprendizagem e amadurecimento” (Gadotti, p. 140) e que “a ampliação da cidadania, este processo progressivo e permanente de construção termina por chocar-se com a lógica do capital” (Coutinho, 1999, p. 53). Observamos que este contraditório é instituído pelo próprio Estado brasileiro tendo como regime de governo a democracia e capitalista o seu sistema econômico. Enquanto o primeiro busca a igualdade ou menos desigualdade, o segundo se alimenta de processos que segregam, acentuando a existência e manutenção de classes sociais.

Também os conselheiros das escolas Azul, Vermelha e Amarela, sob a ótica da realidade em que vivem, revelaram que ocorre uma sobrecarga, principalmente para quem desempenha a função de Coordenador do CE (**Figura 6**) e ainda revelam que o CE tem sido

Temos no item REFERÊNCIAS o registro de uma obra desta autora. Esta e outras obras podem ser acessadas pelos leitores que desejarem ampliarem ou realizarem leituras complementares ou releituras do material disposto neste campo.

um elemento paliativo na solução de problemas no âmbito da gestão escolar (**Figura 7**), ou se assume mesmo não sendo de sua competência a solução destes e tão pouco estão restritos somente a esta esfera.

Figura 8: SOBRECARGA



Fonte: Jornal A Tarde/Abril/2012

Figura 9: APENAS UM PALIATIVO



Fonte: noticias.uol.com.br/Junho 2012

Figura 10: FALTA DE ENVOLVIMENTO



Fonte: escoladeredes.net/Junho 2012

Estaria ocorrendo a proposição mencionada pelo coordenador do CE da Escola Marrom disposta nas **Figuras 11 e 12** que expressa o não assumir coletivo gerando repasse ou dispensa de poder real? É possível que o *habitus cultivado*, sob o prospecto do autoritarismo e da não prática participativa possa estar gerando desgaste simbólico e real nos agentes escolares, conselheiros escolares, levando-os a coparticiparem de um processo mais burocrático que participativo em termos de gestão da educação historicamente solidificado e supostamente de inviabilidade de tal prática. Os cenários revelados pelos conselheiros construtores das Figuras (**11 e 12**) nos faz refletir sobre o que Sander (2005, p. 136) compreende como desafios da consolidação da gestão democrática: “atitude democrática, ação pedagógica, criação de oportunidades de educação cidadã, de trabalho e aprendizado coletivos que proporcionem a participação efetiva”.

Figura 11: UNIÃO E CONTROLE, DE QUEM É A BOLA? (Conselheiro Escola Marrom)



Fonte: cq.quirino.zip.ne/Junho 2012

Figura 12: EM BUSCA DE UM CE QUE REALMENTE EXISTA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS (Coordenadora CE Escola Preta)



Fonte: piniweb.pini.com.br/Agosto 2012

Talvez as funções atuais, da maneira como estão orientadas pela literatura legislativa do nosso país estejam realmente por se concretizar, e que a principal tarefa, que é o controle democrático, esteja em um plano ainda demasiadamente abstrato o que pode estar gerando a dificuldade de atuação efetiva na escola de um CE atuante, politizado, ativamente participativo.

Observamos em função do ilustrado na **Figura 13**, uma expectativa ainda romântica e ultrapassada de família, especialmente em se tratando das famílias que fazem uso da rede pública municipal de ensino. Supostamente, ainda se concebe uma família feliz, harmônica e atuante. Todavia, temos entendido com base os nossos estudos pautados na Sociologia da Educação a partir de Bourdieu, que os incipientes capitais *cultural* e *escolar* das famílias usuárias das escolas públicas, no Brasil, sobretudo no nível da Educação Básica, inviabiliza uma qualificada contribuição destas na contribuição da educação, precisamente a educação formal dos seus filhos. Estes pais ou responsáveis possivelmente tiveram cultura e educação qualificadas negadas, não por neutralidade.

Figura 13: QUE HAJA MAIS PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS (EDUCAÇÃO MORAL E SOCIAL) (Coordenadora CE Escola Cinza)



Fonte: <http://br.photaki.com>/Junho 2012

Já o *campo de poder*, ilustrado na **Figura 14** e respectiva legenda, de autoria da coordenadora do CE da Escola Rosa, aponta para a necessidade de luta efetiva, do agir, e em paradoxo, expõe os possíveis atritos decorrentes da relação dos agentes escolares e os administradores diretos, e ainda centrais, da educação:

Figura 14: REVISÃO DE VALORES E AGIR PARA O BEM COMUM



Fonte: www.corujasfail.com.br/Maio 2012

“Precisamos rever nossos valores, nossos propósitos, pois nossa missão é promover o crescimento dentro e fora da escola. O papel do Conselho extrapola os muros das unidades de ensino, daí a importância de modificar sua ação política. Dessa forma, quem sabe conseguiremos promover efetivamente o exercício da cidadania, sem medos de agir para o bem comum” (coordenadora do CE Escola Rosa)

Associado a isto, está a sobrecarga de trabalho (**Figura 8**) e o paliativo nas soluções dos problemas (**Figura 9**), o que deriva, conforme revelado pelos conselheiros, o entendimento de que, como já clareado por Maffesoli (1997,p. 75) “a concentração de poderes, numa estrutura única (...), resulta no contrário: a impotência”.

Também, de acordo com as colocações e desenhos resultantes das nossas conversas com os conselheiros convêm a nós ressaltar que “os futuros são muitos e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre os reinos das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos serão superados” (Santos, 2009, p. 161).

Conveniente e pertinente lembrar que, conforme autores que fundamentam este trabalho, a busca por processos efetivamente democráticos, excluindo-se deste o neoliberalismo e o gerencialismo, tem organicidade em educadores que se revelam, e são humanistas. É antes, um caminhar que tem como marco temporal a resistência ao militarismo à época na história brasileira, e, neoliberal a partir década de 1980.

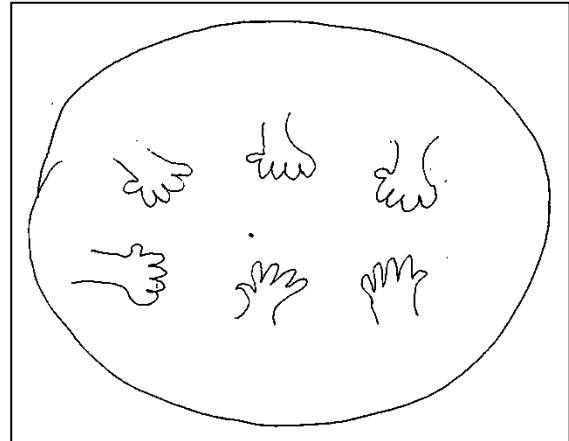
As **Figuras 15** e **16** a seguir, e suas respectivas titulações fazem um chamado à responsabilidade dos educadores em suas posições sociais na estrutura do sistema de ensino e mais especificamente, conclama um CE que mais se aproxime dos elementos constitutivos de uma gestão democrática, colegiada e participativa ao pontuar:

Figura 15: SEMENTE DO DESENVOLVIMENTO. DESENVOLVIMENTO QUE PROMOVA CRESCIMENTO (conselheira Escola Branca)



Fonte: <http://www.fazendadocerrado.com.br/> 06. 2012

Figura 16: PARTICIPANTES EM BUSCA DE MELHORAS EDUCACIONAIS, ESTRUTURAIS E FORMAÇÃO HUMANA (conselheira Escola Lilás)



Autoria: conselheira Escola Lilás

Com relação ao CE desejado (**Tabelas 6 e 7**) e ainda a ser efetivado de fato, os entrevistados procuraram descrever, apresentar e desenhar conforme suas expectativas. Utilizaram uma linguagem que podemos caracterizar como sendo uma linguagem conselheira, uma espécie de clamor, passível de ser compreendido como desejos no campo da possibilidade e também da necessidade.

Importante salientar que os conselheiros ao descreverem o CE na concepção deles, e de acordo com suas vivências, expõem em verdade a ausência daquilo que revelam como desejos através de registros afirmativos e positivos o que expõe a fragilidade da política participativa do CE as escolas públicas da Educação Básica de Salvador, em pesquisa, vivenciam.

Assim eles revelaram em projeção positiva o que ainda não se materializou ou ainda está a ser realizado na prática.

Tabela 6: O CONSELHO ESCOLAR NA PRÁTICA NA VISÃO DOS ENTREVISTADOS (I)

Fonte: www.flickr.com/Junho 2012

Estrutura Organizada (coordenadora do CE Escola Verde)



Fonte: www.tst.jus.br/Junho 2012

“O Conselho não é a justiça, mas deve representá-la. O Conselho Escolar deve ser justo, ético, regulador, porém democrático.” (conselheira Escola Rosa)



Fonte: <http://www.culturamix.com/Junho 2012>

“Trabalho em equipe.” (coordenador do CE Escola Azul)



Fonte: www.cmsvalinhos.blogspot/Junho2012

Participação Ativa (coordenadora do CE Escola Amarela)



Fonte: www.youtube.com/Junho 2012

“Direcionar na perspectiva de acolher os pontos fracos e buscar soluções fortalecendo a nossa Escola e satisfazendo a comunidade” (conselheira Escola Preta)



Fonte: www.apipaindica.blogspot.com/ Maio 2012

“O ideal é que o conselho escolar funcionasse como instrumento de escolha!” (coordenador do CE Escola Marrom)

Tabela 7: O CONSELHO ESCOLAR NA PRÁTICA NA VISÃO DOS ENTREVISTADOS (II)



“A escola ideal formando cidadão” (conselheira Escola Branca)

Fonte: <http://zelmar.blogspot.com.br/Maio> 2012



“União das pessoas da comunidade escolar e extraescolar”
(coordenadora do CE Escola Vermelha)

Fonte: acritica.uol.com.br/Julho 2012



“Vitórias. Alcançar objetivos” (conselheira Escola Laranja)

Fonte: www.correiodopovo.com.br/ Maio 2012



“Tudo em prol dos alunos. Que todas as oportunidades de desenvolvimento se realizem sempre” (conselheira Escola Cinza)

Fonte:

blogspot.com.br/June 2012



“Mãos entrelaçadas: unidade, união, sinergia” (conselheira Escola Lilás)

Imagem: conselheira Escola Lilás

Na visão dos conselheiros o *status* idealizado e desejado de um CE participativo e efetivo ainda está por vir. Talvez até esteja no plano dos sonhos e aspirações, mas ainda não se efetivou.

Apesar dos dificultantes do CE vivenciados e revelados autenticamente pelos conselheiros nas **Figuras de 6 a 16**, a *violência simbólica* e o *poder real* não foram fortes o suficiente para comprometer por inteiro o imaginário dos educadores em entrevista já que não notamos a descrença ou a desesperança nas falas. Eles demonstram saber o significado, a importância e a necessidade de se ter ações que possam contribuir para um construir ou promover a reconstrução de uma gestão do tipo colegiada efetiva conforme demonstram as expectativas nas **Tabelas 6 e 7**, mas, conforme revela a entrevista realizada, até aqui ainda não foi possível efetivar.

Concordamos, até porque é legítimo, com a premissa do símbolo da justiça que compõe a **Tabela 6** que em sua legenda revela: “O Conselho não é a justiça, mas deve representá-la. O Conselho Escolar deve ser justo, ético, regulador, porém democrático”, principalmente pelo fato de que “os órgãos de representação social [neste caso o CE, *grifo nosso*] visam em princípio, realizar o acompanhamento e o controle social” (ARAGÃO, 2003, p. 28) ou ainda o controle e vigilância que se fazem necessários num regime democrático de governo.

Nesta direção, a partir das imagens e depoimentos dos conselheiros em recorte, compreendemos que a luta por um gestor mais democrático é de todos, sendo que este “todos” depende, antes, do individual: suas crenças, sua visão de mundo, seus *capitais culturais e sociais*, sua condição enquanto gênero humano e, principalmente seu desejo de empenhar-se na esfera pública estatal em busca do bem comum, e que não deixe escapar a consciência histórica de que “o Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente, é preciso reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 1989, p. 30).

Não menos importante é termos em conta também, a fim de realizarmos uma leitura mais racionalizada frente ao papel e desempenho do CE, de que “as leis são por natureza conservadoras, portanto a ação deverá ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem” (BORDIGNON e GRACINDO, 2006, p. 170), levando-se em consideração, sobretudo, a questão da “credibilidade diminuta dos políticos” (Boff, 2000 *apud* DEMO, 2008), portanto, dos especificamente os legisladores soteropolitanos de acordo ou em desacordo com o que demanda a sociedade civil.

3.2.2. Funções do Conselho Escolar ou Disfunção Colegiada?

Estando o CE em construção, conforme desenharam os entrevistados, ou ainda, em permanente reconstrução [ousamos dizer isto], buscamos saber dos professores conselheiros suas opiniões sobre a omissão ou não existência legítima via decreto, das funções mobilizadora e consultiva na composição do CE da rede municipal de ensino de Salvador, compreendendo que estas estão muito estreitadas com os mecanismos de gestão democrática: participação e autonomia.

Os registros que temos em relação a estas funções na visão dos conselheiros são os seguintes:

- a) “São funções que têm uma missão bem específica de tá provocando, movimentando, aguçando (...) São importantes, mesmo que não esteja na legislação local” (conselheira Escola Rosa);
- b) “São importantes, não sei por que não aparecem? Deveriam constar sim.” (coordenador do CE Escola Azul);
- c) “Poxa, a mobilizadora... tem que ser incluída.” (conselheira Escola Laranja) e
- d) “Deveria trabalhar com as quatro funções” (conselheira Escola Branca).

As conselheiras das Escolas, Amarela e Vermelha, de modo mais inquieto e mais específico quanto a função mobilizadora, assim se expressaram:

Eu fico até sem entender porque, já que é para existir por que não existe no nosso município? É para diminuir (balançando a cabeça em negativo)... não entendo. (coordenadora do CE da Escola Amarela)

Eu acho que a mobilizadora é extremamente importante, é a que vai intermediar e que vai reforçar o papel do CE, chamar mais a responsabilidade, e também divulgar. É um meio que os pais tragam as demandas para o Conselho e não só esperar pela direção. Parece que é para não funcionar! (conselheira da Escola Vermelha)

A criação dos Conselhos Escolares a partir principalmente da atual LDB 9394/96 é parte integrante da reforma da educação brasileira. Com base nas leituras sobre esta temática, com base em Bourdieu (1993), Souza (2001), Torres (1997) e Aragão (2003), pode-se dizer que se trata da efetivação de uma política tipicamente neoliberal no campo educativo que, de certo modo, forja a participação e a autonomia a sua maneira e interesse. Neste contexto, ou sob a ótica do neoliberalismo “[...] a cidadania é voltada para o mercado ou adquirida via mercado. Trata-se de um processo de desvirtuamento no qual o cidadão transforma-se em clientes” (GOHN, 2008, p. 29). Portanto, a essência do direito é sobreposta pela oferta em termos materiais e interessadamente ideológicos.

É possível, diante do cenário metamorfoseado via neoliberalismo, que a idealização e existência de um CE de fato, enquanto mecanismo efetivamente democrático perca espaço, em função da relatividade de seus protagonistas: a participação que “só se obtém quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico” (GOHN, 2008, p. 33) e a autonomia que “busca referenciais na cultura política acumulada” (GOHN, 2008, p.33) o que poderá dificultar ou inviabilizar ou ainda maquiara a práxis que compreendemos como necessária que é de uma “administração para a efetividade política” (SANDER, 2007, p. 73-87).

Notemos que, além da autonomia dos sujeitos e do sistema de ensino serem relativas, temos também um ambiente, conforme expressaram os conselheiros que, em sua maioria, não compreendem por que disto ou daquilo. Talvez falte transparência por parte do Órgão Central local, ou do Brasil em suas esferas, ou ainda rarefeita experiência histórica e crítica dos professores frente às possibilidades relativas e efetivas quanto aos aspectos autonomia e participação no âmbito prático. Esta situação pode estar relacionada ao não entendimento ou a não oportunidade, ainda não concedida aos conselheiros de visualizarem que o sistema de ensino é parte integrante de um contexto global e sua política, estando os executores com o papel de “servir às exigências externas sob as aparências de independência e neutralidade” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 189).

Este fenômeno pode vir a comprometer, ou como temos visto, tem comprometido a ação coletiva politicamente qualificada em função do desde antes, comprometimento imaginário dos agentes educacionais executores em suas formações pontuais em nível de graduação, e não formação, ou formação em serviço minimizado no campo da política educacional efetiva ou ainda da ciência política.

Nacionalmente há uma recomendação quanto à composição das funções mobilizadoras e consultivas também dos CE'S e que, o município em estudo, se detém à orientação e execução das funções deliberativa e fiscal, instituindo dois conselhos paralelos. No município de Salvador, são organizados até aqui, dois conselhos ao invés de um, conforme decreto Lei 6.630/2005. Observamos nesta ambiência a separação em detrimento da união destes agentes escolares. Bom que atentemos para o que Gadotti (2010, p. 261) alerta: “os CE'S fracassarão se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática”. Portanto, interessa a quem ou a que a efetivação ou não efetivação legítima e urgente de um CE ativo? Questionamos.

Importante que reflitamos sobre o seguinte grifo contraditório: “Como podem escravos que nem sabem que são escravos, emanciparem-se?” (MARCUSE, 1998, p. 141).

Sendo a autonomia conquistada, indagamos em sintonia com Marcuse: Qual banco de dados e respectivas informações está disponibilizado aos professores, ou também, como têm buscado estes professores suas emancipações, suas transições de sujeitos passivos para agentes ativos? Conforme Bourdieu, este banco tríplice é composto pelos *capitais escolar, cultural e social* assentados sobretudo no *capital econômico*. É este quem dirá quem somos, o que idealizamos e mais, o que pretendemos manter ou transformar, considerando nosso *lugar* ou *posição social* dispostos no *campo de poder*.

Pensamos que em termos práticos e técnicos, cabe aos legisladores e administradores diretos deste município, em suas posições de representatividade, a tarefa de responder ou atender a indignação da coordenadora do CE da Escola Amarela que resume por demais a necessidade de se instituir um único conselho que possa desempenhar as quatro funções prescritas nos documentos oficiais: “Já que é para existir, porque não existe no nosso município? É para diminuir [...] não entendo [movimentando a boca e a cabeça em negativo e desacordo] ”.

3.2.3. O Conselho Escolar e a Avaliação Externa da Aprendizagem

Buscando identificar o papel do CE das escolas da rede pública municipal de Salvador, pautado na autonomia e na participação dos *agentes*, perguntamos aos conselheiros a nota última obtida no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas em que atuam como conselheiros, partindo do princípio de que se mantendo informados, não só da nota obtida, mas de outros acontecimentos acerca da escola, os conselheiros estariam dotados de informações mínimas necessárias ao exercício da função que se pretende efetivar.

Percebemos o IDEB como uma mostra do ensino e aprendizagem escolar, em níveis técnicos. Especificamente em torno das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e, também como parte do processo avaliativo nacional, incluindo o governo em suas esferas. Vale ressaltar que ele emite sinais, em estreita ligação com o CE, que devem ser captados pelos trabalhadores da escola e seus usuários a fim de buscar alternativas de solução aos problemas que tenham relação com a má qualidade do ensino e da aprendizagem ao menos no campo técnico.

Neste sentido, ressaltamos que o IDEB não avalia só o professor, mas, todos os trabalhadores da educação, incluída em muito a gestão direta, a Secretaria de Educação Local e o Ministério da Educação.

Os entrevistados ou não sabiam a nota e reconheceram isto, ou tinham uma ideia aproximativa ou insegura “Acho que ficou acima”; “Baixou”; “Abaixo da média”.

Em tempo disponibilizamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas participantes do nosso estudo, tendo 2011 como ano de referência enquanto **nota em projeção e nota obtida**.

Tabela 8 - NOTAS IDEB 2011 - ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

ESCOLAS	4º ao 5º Ano		6º ao 9º Ano	
	Nota Projetada	Nota Obtida	Nota Projetada	Nota Obtida
Escola Rosa	3.3	3.6	*	*
Escola Preta	4.4	4.1	*	*
Escola Branca	3.6	4.5	*	*
Escola Marrom	3.6	4.0	4.0	3.2
Escola Vermelha	4.0	Dado indisponível	3.2	2.7
Escola Cinza	3.4	4.2	2.8	3.2
Escola Lilás	4.3	4.1	*	*
Escola Verde	3.5	4.0	*	*
Escola Azul	3.6	3.8	*	*
Escola Laranja	3.7	3.6	*	*
Escola Amarela	3.2	3.6	*	*

Fonte: Portal MEC

*a escola não atende a este segmento de ensino.

Somente as escolas Laranja (4º ao 5º ano), Marrom e Vermelha (6º ao 9º) registram um resultado abaixo da projeção. Lembramos oportunamente que o INEP projeta que todas as escolas consigam até 2021 a nota IDEB 6,0.

A partir da pergunta a respeito da nota obtida no último IDEB, o que nos interessava em verdade era saber a quem os conselheiros atribuiriam o sucesso ou o fracasso escolar para que pudéssemos visualizar quais têm sido as intervenções, ou não, do CE neste quesito. Estas respostas tiveram algumas variações como: “a nota baixa ou alta é de todos nós” “a tendência é sempre culpar os professores pelos resultados” “tem pais que só colocam o filho no mundo”

“ Em se tratando da escola não podemos dizer não, a culpa não é minha. Penso que devemos nos indagar: podemos fazer melhor? Mas na nossa função é até aqui...” , e,

Eu acho que é um conjunto de fatores, indicadores sociais, que pesam no nosso fazer pedagógico, existe toda uma situação. (...) Hoje eu tenho prazer em dizer que sou professora da rede municipal, apesar das dificuldades. Muitas escolas ainda estão desprovidas de recursos. Mesmo que a nota esteja abaixo do indicador... às vezes o aluno chega num estágio de nevrálgia tão grande, mas lá no final do período fica comprovado que ele cresceu no que foi possível, no real ... se ele for fazer a avaliação do MEC ele não vai conseguir atingir aquele indicador. A nota do MEC é importante, mas, os subindicadores precisam ser levados em consideração. E as escolas que estão com alto índice de desempenho junto ao MEC, será que estão traduzindo efetivamente a formação do cidadão? (coordenadora do CE Escola Rosa)

O resultado é uma contabilidade de todo mundo, da escola, do pai do aluno, do aluno... não podemos dizer que foi o professor que não deu aula direito ou o aluno que não prestou atenção. O aluno pode estar em sala de aula e não ter entendido bem o assunto, por exemplo, porque tem uma “pingueira” na cabeça do aluno ou próximo. Esta “pingueira” não conta no final, mas efetivamente conta. Ou, ele tomou aquela bronca dos pais e isso também vai influenciar na aprendizagem dele. Os professores tem sido culpabilizados pelo fracasso. (coordenadora do CE Escola Vermelha)

De fato, Barroso (2005, p. 184) clareia que “Os professores têm sido sujeitos a pressões contraditórias que tornam cada vez mais difícil o seu desempenho profissional (...). Ora são vistos como responsáveis por todos os males ou como “super-heróis” depositários de todas as esperanças”.

Sublinhamos a título de avaliação o que o Estado, enquanto primeiro educador conforme Schlesener (2006) em seus governos e esferas está em negativo em relação à logística e estrutura física das escolas municipais de Salvador. A partir dos dados acessados no portal SECULT, este déficit está com variação entre 80% a 99%. Deste modo, a culpabilização ou responsabilização pelo fracasso escolar mais diretamente as famílias e/ou aos professores pode também estar servindo de instrumento de legitimação de instalação ou manutenção de uma dada tipologia educacional. Esta parte integrante de um determinado projeto político que se antecipa em relação à tipologia de educação estatal a ser ofertada com implicações, antes liberais, e na atualidade neoliberais, certamente.

O ambiente de sala de aula, parte integrante de uma estrutura macro, tem características peculiares que podem estar sendo ignoradas, não por ausência de neutralidade, mas por uma modalidade de gestão educacional fomentada internacionalmente, inclusive, que, em função do sistema capitalista mundial necessita ser direcionado pela lógica deste. “Somos uma sociedade ainda assentada na violência, já não mais na escravidão, mas na brutal

exploração da força de trabalho (COUTINHO, 1998, p. 43-44)”. E, logicamente, sem nenhuma neutralidade ou acaso.

Estas e outras ações no campo educativo no âmbito da escola estatal é parte integrante da agenda da “civilização capitalista” (MENDONÇA, 2012, p. 07), que concede a escola o *monopólio do conhecimento*, ocupando a escola pública estatal na condição de *lugar abandonado*, ainda há muito a se fazer. “A impressão que se tem é que os agentes escolares da atualidade são alunos de uma aula tardia, ainda não concluída. Uma aula que teve em seu planejamento adiantamentos e ajustes estruturais que tornam o seu teor inadequado tendendo ao fomento de não concretude”. (ARAGÃO e MENDES, 2012, p. 150).

Ainda que passíveis de análises mais aprofundadas no que se refere à avaliação, as respostas dos entrevistados, quando “em parte” da responsabilidade não incluíram o trabalho do CE. Não era nosso objetivo obrigar o respondente a incluir possíveis ações que o CE poderia realizar para contribuir com a diminuição do fracasso escolar tão pouco reduzir as culpabilizações em âmbito local (pais, alunos, professores, diretor). Consideramos que, acaso o CE estivesse pulsando ativamente na escola, este seria mencionado. Até porque, é papel do CE revelar e buscar soluções plausíveis no que seria, essencialmente, a tarefa pedagógica e política deste mecanismo.

Desinformação? Formação deficiente? Democracia diminuta? Conselho Escolar Passivo? Parece haver algo de não explicado ou existência de disfunção do CE numa gestão que se pressupõe colegiada nas escolas públicas da rede municipal de Salvador, mas o fato é que “responsabilizar a escola pelo que a organização social geral não proporciona como deveria, (...) é um erro de visão, é uma clamorosa injustiça” (LEMME, 2004, p. 158).

Temos constatado nos depoimentos dos entrevistados que ocorre mais burocracia com misto de romântico em demasia e legitimação do que ação e legitimidade que, em se tratando de CE ou, como já fora relatado por um dos entrevistados, ocorre o fenômeno da “sobrecarga”. São dez módulos ou temas educativos em que o CE está diretamente relacionado, estando um deles tratando da atribuição do CE especificamente junto à avaliação, sob o título *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola* (Programa de Formação Continuada de Conselhos Escolares – MEC/SEB, 2011, Caderno 2). Ajuntamos que a Constituição Federal, em seu Capítulo III Da Educação e da Cultura, Cap. VII prescreve a “garantia de padrão de qualidade”. Discutível está, com base e a partir do *lugar* escola, esta qualidade.

3.2.4. Conselho Escolar: entidade que discorda, concorda ou dialoga?

Questionamos os conselheiros sobre os materiais pedagógicos que chegam à escola enviadas pelo Órgão Central, em específico coleções paradidáticas ou didática, via projetos específicos. Qual a receptividade e aplicabilidade e quais os setores ou segmentos escolares que são envolvidos nesta questão?

Inicialmente houve o registro de que na maioria das escolas em estudo, não se tem espaço para “guardar” os acervos. Este problema está correlato ao de falta de estrutura física adequada das escolas já discutido no item 3.3.7 (Fatores que limitam ou possibilitam a prática de uma gestão do tipo colegiada).

Alguns depoimentos sobre o relacionamento, que se pressupõe autônomo, entre a escola e o Órgão Central são reveladores de múltiplas faces do fazer:

Quanto a aplicação, discordância sempre há (...). Discordamos, todas as vezes que vamos para os encontros que sentimos necessidade de discordar, discordamos. Não discordar por discordar, mas, em função da realidade. Os especialistas somos nós que estamos em sala de aula. O professor tem que ser validado. (coordenadora do CE Escola Verde)

Sempre os materiais que chegam os professores aceitam. Os professores aceitam porque vem como uma coisa imposta. Existem alguns questionamentos por parte de alguns professores, mas eles aceitam. Acho que se os professores pudessem participar da escolha... O CE poderia fazer algo, poderíamos reunir os professores analisar proposta e fazer uma ata e em caso positivo ou negativo enviar para a secretaria para indicar a nossa aceitação ou não de determinada proposta. Na rede é assim: as coisas chegam para ser aplicadas e são aplicadas. Nunca recebi formação, o pouco que eu sei aprendi sozinho. (coordenador do CE Escola Azul)

Eu enxergo, a depender da coleção como um ganho (...). No geral estas coleções vêm e não sabemos para e como utilizar... os professores não são consultados... Dão telefonema ou enviam por email que está chegando esta ou aquela coleção. Acho que há possibilidade de discordar a partir do Conselho, mas, isto não acontece; se houvesse a função consultiva seria melhor. Por que não existe? Ainda bem que tem alguém estudando isto, alguém da nossa área. (coordenadora do CE Escola Amarela)

A escola pode discordar? Quem somos nós para discordar, mas agente acaba fazendo nossos ajustes e adaptações e tudo acaba em *pizza*. (conselheira Escola Laranja)

Tem coisa que a Secretara determina que no dia-a-dia não funciona. Falar é fácil, mas, é a gente que está aqui na prática. Seria bom se tivesse a participação do professor para avaliar os livros e muitas vezes é mais despesa e não tem uso. Não se pode ser radical, não, sim, tem ou não tem que fazer, mas os professores têm que dá opinião, adaptar, mas nunca deia de trabalhar. (conselheira Escola Branca)

Entendemos que os entrevistados foram muito claros e autênticos em suas respostas, ficando evidenciado que os professores necessitam participar quando na aquisição de um ou outro material para a escola, principalmente se este material tiver como destino a sala de aula em termos de práxis pedagógica. Recordemos que o desagrado de somente executar o que os setores técnicos concebem já está revelado quando no item primeiro desta análise momento em que os entrevistados traduziram a verticalidade do sistema de ensino de Salvador, a partir da fala: “vem lá de cima”.

Ficou evidenciado o desejo de participar, mas ainda as escolas ou o CE’S destas não demonstraram até aqui terem encontrado o caminho para poderem tornar legítimo este ato: participar da análise dos materiais antes que se efetive a compra, principalmente de coleções que são moldadas por projetos. Um dos entrevistados, a conselheira da Escola Branca sabiamente afirmou “(...) muitas vezes é mais despesa e não tem uso”. E, conforme a conselheira da Escola Laranja “a gente acaba fazendo nossos ajustes e adaptações. No final tudo acaba em *pizza*, tudo acaba bem” (conselheira Escola Laranja).

Notamos uma espécie de ‘sentimento marginal’ nas ações relativas à autonomia e participação narradas pelos entrevistados, quando já se é sabido que estas estão prescritas e desde antes legalizadas via Constituição Federal/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e legislações locais que invariavelmente, descendem, ou deveriam descender. As inovações parecem mais velhas que novas, mais conservadoras, que libertadoras.

Concordamos que “favorecer a passagem dos dirigidos a dirigentes implica elaborar uma nova concepção de mundo” (SCHLESENER, 2006, p. 186). “Acabar tudo em *pizza*” decididamente não é uma boa estratégia, deveriam os CE’S conhecerem o sabor da “*pizza*” para que seja decidida a sua ‘pedida’ ou não. Antes é preciso socializar o ‘cardápio’ ouvir as opiniões. O dinheiro público em termos do público, que visa ao bem comum, pode estar sendo mal usado, mas, muito inteligentemente está é bem ajustado sob a ótica das vontades, desejos e vantagens particulares, suponhamos com base em Rousseau (2012) e Holanda (1995).

Com base nos depoimentos, melhor que os professores, através dos CE’S participem das análises destes materiais pedagógicos (coleções, projetos, etc) junto com o setor técnico responsável pelas aquisições para que este mal estar entre planejadores e executores se encerre ou seja minimizado. Pensemos numa possibilidade de compartilhamento de saberes e não numa arena possivelmente pré-concebida de que tudo que a Secretaria dispõe não serve,

ou subestimar a capacidade de análise dos docentes, muito em função da *violência simbólica* instalada historicamente. Talvez esta violência proporcione o desagrado e o desalinho entre estas instâncias.

Sublinhamos também que as escolas, apesar das ‘ordens’ e manuais instituídos ‘desobedecem’ e com base na autonomia pedagógica ao menos, utilizam ou não o material encomendado sob a regência do Órgão Central. Salientamos que, “participação se aprende participando por via das estruturas participativas: conselho escolar (...)” (WERLE, 2003, p. 28) e a autonomia “Esta não é dada de vez, de cima para baixo, mas é o resultado de uma luta permanente” (COUTINHO, 1999, p. 42). Está aí uma tarefa mais que urgente e necessária em benefício do estudante e de toda sociedade.

Neste contexto, ressaltamos que o trabalho, o serviço e o dinheiro são públicos estatais. Evidenciamos a crise instalada entre o *poder real*, em função da hierarquia e poder legítimo da Secretaria de Educação, e o *poder simbólico* que os professores se autoconcedem neste processo como produto do enfrentamento do primeiro no *campo do poder* educativo.

Ainda que a escola ocupe um *lugar* de abandono na sociedade, conforme afirma Bourdieu, nem tudo passa despercebido, e se faz oportuno reconstruir pensares e fazeres. Ao que parece falta organização, tendo em vista a ação do coletivo, mas, sob o viés da representatividade, consideramos um ganho ou ensaio democrático a ação na escola quanto as adaptações.

Mais importante em termos de qualidade democrática, destacamos a necessidade de uma agenda coletiva de debate entre o Órgão Central e os professores ou conselheiros escolares, que terá em sua composição fundante “o diálogo e o respeito, que podem ocorrer e permanecer até nos confrontos que são divergências necessárias” (FERREIRA, 2006, p. 172).

Em concordância com Coutinho (1999) e Werle (2003), sendo a autonomia e a participação conquistadas, não dadas de cima para baixo, necessário buscar o exercício possível de uma gestão educacional pública local (em Salvador) voltada para a cidadania e o controle social. Trata-se de uma conquista, portanto, não seria razoável aguardar que o Órgão Central tenha boa vontade, mas que este possa ser sensibilizado para que aconteça o diálogo, a discussão e o debate em que as partes, a partir da persuasão, chegarão a uma decisão mais acertada a este respeito.

3.2.5. As reuniões do colegiado e o *lugar* dos segmentos representativos

As reuniões, conforme os entrevistados acontecem de acordo com demandas emergenciais. Somente o coordenador do CE da Escola Marrom narrou que as reuniões acontecem seguindo agenda bimestral.

Durante as reuniões, o segmento “mais tímido”, ou mesmo “apático”, conforme registros, é o segmento pais. Os informes a este respeito foram assim disponibilizados:

O segmento mais tímido é o segmento pai. Eles acham que eles estão ali, mas não tem muita importância, não sei, não sei o que passa, é difícil eles estarem e quando estão participam pouco. Eles acatam muito. São muito tímidos nas suas opiniões, em se expor. (conselheira do CE Escola Verde)

O representante dos pais, nem sei o que ele faz, não sei nem quem é essa pessoa. Descrevo com uma palavra: apatia. A participação do segmento pais é nula. (coordenador do CE Escola Azul)

O segmento mais tímido é o segmento pais, o segmento professor é o mais movimentado (conselheira Escola Rosa)

Com base nos ensinamentos de Bourdieu, juntamos que os capitais *social, cultural e escolar* dos pais em relação aos dos demais segmentos, principalmente o de professores, que compõem o CE são determinantes para que ocorra tal comportamento. Não que um popular não tenha saberes, ao contrário, vivencia na prática as dificuldades que enfrenta, sabe mais do que ninguém do que padecem e carecem. Paro (2000), neste sentido, considera importante que se leve em consideração a existência dos condicionantes econômico-sociais, culturais e institucionais para que se possa avaliar o nível e os limites da participação dos genitores dos alunos ou seus responsáveis.

Talvez esta apatia ou ainda timidez esteja de fato relacionada ao déficit destes *capitais* que acabam por gerar e conceder aos demais segmentos um poder simbólico, que na prática se legitima. Isto suscita uma indagação: os protagonistas da formalidade, professores, diretores e os administradores diretos estariam dispostos a contribuir para despertar no segmento pais o poder que lhe é negado historicamente? Mendonça (2000, p. 57) assegura que “ocorre resistência dos professores e demais especialistas a qualquer procedimento que possa significar restrição aos seus poderes”.

Compreendemos que deva ser tarefa do CE trabalhar a igualdade ou a complementaridade de saberes. Necessário acolher este “pai”, estimular suas falas e emissões

de opiniões. É preciso que os servidores públicos escolares consigam trabalhar a prerrogativa proposta por Freire (1996, p. 53) junto ao segmento pais e alunos, que é “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”.

É oportuno salientar, tendo por base informações de Althusser (1983, p. 70), que é vital que os agentes escolares tenham consciência (ou adquirir/construir esta) de que “a Escola enquanto aparelho ideológico do Estado funciona principalmente através da ideologia, e, secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica”. Temos visto, de acordo com as práticas reveladas pelos conselheiros que um estruturante, a partir dos poderes *real* e *simbólico*, determina a condição de mais ou menos poder de um para o outro em suas posições na estrutura de ensino de Salvador.

Outro aspecto preocupante que foi possível visualizar a partir das falas dos entrevistados é que reuniões outras são substitutas daquelas que seriam, ou deveriam ser, do CE. Esta situação pode colaborar para o enfraquecimento ou não da efetivação da ação colegiada. Vejamos algumas destas falas:

Tem agenda que não é cumprida. (Conselheira Escola Amarela);

Agente tem os AC's que é atividade complementar para fazer o planejamento. Neste planejamento agente se reunir c a coordenadora e vai comentando as dificuldades e no outro AC acontece a devolutiva. (Coordenadora CE Escola Preta)

Tem as reuniões de pais aqui, mesmo não sendo reuniões de conselho, eles se colocam. Este ano não teve nenhum problema que precisasse o conselho deliberar. Não houve urgência ou problema grave, graças a Deus, este ano ainda não”. (Coordenadora do CE Escola Rosa)

Tem ocorrido “pouca relevância do conselho escolar, pouco conhecimento ou até ignorância até da existência do conselho escolar” (PARO, 2000, p. 141). A fim de que possamos nos dispor a qualificar e abrir espaço legítimo das reuniões de CE necessário buscar correspondência entre teoria legislativa e prática na estrutura escolar.

Também nos é seguro afirmar, a partir de GOHN (2008, p.33), que, em se tratando de autonomia e participação, precisamos buscar o diálogo e o entendimento e levar em consideração que “os sujeitos são movidos por referenciais políticos ao longo da sua trajetória de vida. E para isto, estes sujeitos precisam realizar a leitura das coisas, do que está implícito” e a prática tem revelado mais leitura já fornecida, concebida e estabelecida como verdade em suas distorções intencionais.

A respeito da tomadas de decisões, ou participação dos representantes dos segmentos durante a ocorrência das raras reuniões de CE, os entrevistados assim descreveram:

Na última reunião que fizemos, neste ano não tivemos reunião. Então o que aconteceu foi apresentação de coisas de compra de material daí os professores fizeram uma lista e ele realmente foi fazendo as compras. Não houve presença do segmento pais. Segmento pais a participação é nula. (coordenador do CE Escola Azul)

É tranquilo porque não tem muita demanda; parece que as pessoas estão ali naquele momento, mas, não tem muita manifestação. Aquilo é posto uma situação... é informação [...] participa como *ouvinte* [...] (coordenadora CE Escola Amarela)

Em função de o diretor ser, respaldado pela lei municipal, membro nato, questionamos aos conselheiros sobre este *status* concedido, e, se a presença deste membro nas reuniões interfere e de que modo interfere na qualidade da participação dos participantes. A maioria dos entrevistados considera boa a existência do membro nato e deste membro ser o diretor e também concordam com a presença do membro nas reuniões. Eles assim emitiram suas opiniões:

A presença do membro nato é positiva porque os professores ficam alheios as questões administrativas. O diretor não, o diretor sabe de tudo, sabe dos bastidores. O membro nato não dificulta a participação. (Coordenadora do CE Escola Preta)

A presença do membro nato agrega valor, não intimida. Temos uma diretora muito democrática proporciona um bom ambiente de trabalho e tem mais experiência sobre conselho. (Conselheira Escola Cinza)

Tem que ser assim, porque ele é que está com o direcionamento no geral da escola e para que o conselho não tome uma decisão sem a direção saber. O fato dele ser um membro nato não dá direito a ele um poder maior de voto, mesmo porque as questões tem que passar por ele, e se a queixa for dele, o CE é o melhor ambiente para tratar do assunto para não virar fofoca. (Coordenadora do CE Escola Vermelha)

O diretor ser membro nato ajuda pois ele está vivendo o dia-a-dia da escola, não dá pra outra pessoa ser só ele pode. (conselheira Escola Branca)

Sendo um grande mediador, este membro nato traz informações importantíssimas, por exemplo, a prestação de contas, a aquisição de um freezer, um aparelho de TV... tudo isso quem tem que trazer com maior legitimidade é o membro nato. Se o conselheiro tivesse as informações técnicas reduziria a importância de se ter um membro nato. É imprescindível que a diretora esteja na posição de membro nato. (coordenador do CE Escola Marrom)

O membro nato é bom, porque é essa pessoa que vai fazer chegar a quem deve chegar, as ordens competentes que vão liberar as condições financeiras para acontecer, então tem que ter esta pessoa que esteja a frente, que esteja a frente com estes tramites legais, ela sendo uma pessoa participativa, só faz ajudar. Aqui ficamos a vontade, não tem aquela coisa porque é a diretora que vai falar. (conselheira Escola Lilás)

Em apreciação as colocações anteriores, podemos observar que, sendo o diretor (membro nato) um mediador que zele efetivamente pelos princípios de autonomia e

participação dos componentes do CE, esta estadia durante as reuniões agrega valor como bem colocou os membros do CE das escolas Cinza, Marrom e Lilás. Podemos antever que o contrário acaba por comprometer o andamento dos encontros como mencionaram as conselheiras escolares das escolas Rosa e Amarela:

Na minha percepção existe uma falha da legislação, não deveria ser o próprio diretor o membro nato, poderia ser qualquer outra pessoa da unidade escolar porque isto cria um processo de hierarquização muito forte e aí, quer queira que não, ele termina influenciando, inclusive nas decisões. (conselheira Escola Rosa)

Eu acho que não deveria ser membro nato, em função do aspecto democrático. Os outros membros são escolhidos... se a questão é participativa por que ter uma pessoa que já está na condição de superior... Assim o conselho não tem poder de decisão... a presença do membro nato, diante da força, do posto que o membro nato ocupa ninguém vai ao contrário do que é posto (isto é velado). Os pais participam mas não como deveriam. (coordenadora do CE da Escola Amarela)

As preocupações comunicadas pelos conselheiros das escolas Rosa e Amarela, embora estejam em menor número, devem também ser levadas em consideração em função do comprometimento imaginário e poder simbólico (entendido como velado pela escola Amarela) e da hierarquização (poder real) existentes, principalmente pelo fato dos conselheiros antes terem informado que a participação por parte do segmento pais é “tímida” “baixa”. Tal caracterização ou comportamento do segmento pais pode e muito contribuir para a “produção dos efeitos desejados” (BOBBIO, 1978, p. 76), de algo já pensado e definido como melhor, viável (para que ou quem, questionamos), e que, em função desta “timidez” e “baixa participação” se concretiza com facilidade e se materializa como se fosse o desejo de todos.

Sublinhamos algo que foi revelado quando nas análises das respostas dos conselheiros favoráveis a participação do diretor nas reuniões enquanto membro nato. Estes conselheiros justificaram a importância do membro nato ser o diretor pois este é conhecedor, detentor de informações e conhecimentos. Ao utilizarem este argumento os conselheiros revelaram não dispor de conhecimento e informações funcionais da escola. Compreendemos isto como necessidade de formação.

Se o conselheiro tivesse as informações técnicas reduziria a importância de se ter um membro nato (coordenador do CE Escola Marrom);

Ele é que está com o direcionamento no geral da escola. (coordenadora do CE Escola Vermelha);

O diretor ser membro nato ajuda pois ele está vivendo o dia-a-dia da escola” (conselheira Escola Branca);

Os professores ficam alheios às questões administrativas. O diretor não, o diretor sabe de tudo, sabe dos bastidores. (conselheira Escola Preta)

A diretora tem mais experiência sobre conselho. (conselheira Escola Cinza)

Quando foi franqueada a palavra aos conselheiros (questão 16; mosaico de resposta da questão 16) alguns foram claros e revelaram o contexto de formação em conselhos escolares na rede municipal de Salvador:

Não existe formação, aqui ninguém passou por nenhuma formação; deveria ter a formação, mas não tem (conselheira Escola Rosa)

Curso de formação, nunca participei e isto é importante. Fiz minha inscrição no curso da UFBA mas não consegui acessar o ambiente, não cursei. Localmente, via Secretaria, não há formação. (coordenadora do CE Escola Amarela)

Não teve formação para CE. É importante. Quando você desconhece você faz as coisas pelo seu alcance pelo seu *feeling*, mas quando você tem um conhecimento este vai embasar sua prática. (conselheira Escola Preta)

A respeito de formação em serviço para conselheiros escolares temos que “cabe à Secretaria de Educação propiciar aos usuários (de modo especial pais e mães responsáveis pelos alunos) e profissionais de educação (docentes, funcionários, especialistas) oportunidades de aperfeiçoamento mediante encontros, cursos, fóruns, [...]. Também situa-se aqui a lacuna já referendada anteriormente que é a tipologia de formação que é destinada aos professores licenciados quando na graduação no que se refere a conhecimento (aprendizagem técnica) e educação (aprendizagem cidadã) que poderá resultar, ou não, no processo de “política social do conhecimento” (DEMO, 2000) ou, na contra mão desta, uma “constrangedora miséria política” (DEMO, 2008, p.78).

3.2.6. O Conselho Escolar: os representantes, os representados e a representação

Tendo como objetivo desta pesquisa também compreender os fenômenos culturais em seus aspectos reais e simbólicos, buscamos conhecer para revelar, a partir da fala dos entrevistados, como ocorre a relação entre representantes e representados, tendo em vista que a dinâmica ativa ou passiva desta entidade é, em muito, construída por aqueles que a compõem: os representantes. Ou, em discordância com a atuação destes, os representados.

A respeito da candidatura para o exercício da função de conselheiro escolar está, conforme depoentes, relacionada a dois limites de ordem real: em escolas principalmente de pequeno e médio porte o número de professores é pequeno para atender ao número mínimo de conselheiros na composição da chapa. Esta dificuldade está subordinada a opção feita legítima pelo legislativo e executivo municipal de Salvador de se formar dois conselhos (fiscal e

deliberativo). O outro, de ordem simbólica e cultural, ou ainda *habitus cultivado* é a indicação irrevogável do diretor frente a falta de opção ou preferência em função da organicidade: servir e representar a quem ou o que? Concordar ou discordar de quem ou do que?

A estadia na função de “conselheiro”, segundo a maioria dos conselheiros entrevistados, não é de bom agrado. São violentados simbolicamente pela estrutura mínima de pessoal, ou não, que por sua vez oportuniza a direção escolar, via poder simbólico, escolher, indicar, formando assim a chapa para realização do pleito como entende ser conveniente. Os registros feitos a este respeito foram:

Eu já estava afastada dessa coisa de CE para dar oportunidade a outros. Às vezes as pessoas que estão na liderança nata (direção escolar) pelo domínio, é quem escolhe. (conselheira Escola Rosa)

Eu não queria, quando eu vi a realidade do que é CE na prefeitura, porém eu fui praticamente jogado nesse CE porque só tinha duas pessoas com o nome sem problemas financeiro com o Serasa. (coordenador do CE Escola Azul)

A escola é pequena e são pouco professores lotados na nossa escola aí acaba ficando reduzido o número... a candidatura fica até ditatorial: você vai fazer parte do conselho. (conselheira Escola Preta)

Fui convidada pela diretora e a comunidade gostou, aí eu estou aqui. (conselheira CE Escola Laranja)

“Assim como eu, todo mundo foi convidado, então eu aceitei o convite. (conselheira CE Escola Cinza)

Cai de paraquedas, eu fiquei resistente, preocupada em ter que dar conta, não é se eximir das decisões da escola, mas aquele compromisso de comparecer as reuniões... (coordenadora do CE Escola Vermelha)

Fui convidada pela direção, a quantidade de profissionais é pouca. (conselheira Escola Branca)

A gestora indicou a minha pessoa. Num primeiro momento eu recuei, é um trabalho voluntário, você não ganha dinheiro, mas no momento em que você se doa o lucro é muito grande. (coordenador do CE Escola Marrom)

Foi um comum acordo negociado, aprovado e registrado em Ata. Não foi minha iniciativa. (conselheira Escola Lilás)

A direção, conhecedora do perfil dos professores, de acordo com o seu julgo, os alocam em “chapa única” e faz acontecer a eleição (escolha sem opção, pela comunidade) para que se oficialize em Ata e a posse seja efetivada para que se constitua o CE, via cartório, em **pessoa jurídica**. Nem sempre pelo viés da participação legítima, a entidade Conselho Escolar fica instituída autorizada ao manuseio dos recursos financeiros, em termos burocráticos, ao menos, ou pelo menos assim.

Outra situação passível de análise está na “escolha” do coordenador do conselho que, conforme orientação do Decreto Lei nº 6.630/2005, deve acontecer uma (constante na pauta da 1ª reunião, supomos) para que aconteça a eleição interna envolvendo todos os membros do colegiado. Mas, conforme os relatos, a direção é quem designa e legitima em Ata quem é o coordenador. Parece ser uma espécie de simbiose política assentada nos poderes reais e simbólicos dos dirigentes (escola e Secretaria de Educação). Questionamos: “uma vez acertado que A deve representar B, damos as perguntas: ‘como representa’ e ‘que coisa representa’ ” (BOBBIO, 1986, p. 45). “É um comum acordo negociado e registrado em ata” desenha a conselheira da Escola Lilás.

Somente dois conselheiros disseram ter tomado a iniciativa para compor a chapa do CE e respectivo pleito: “Eu participei por vontade própria... mas tem muitos professores resistentes... tivemos que fazer mobilização para que os professores pudessem se inscrever... mesmo sendo chapa única” (coordenadora do CE Escola Verde) e “ Eu me inscrevi, eu me convidei” (coordenadora do CE da Escola Amarela).

Quanto à prestação de contas representativa, ou comunicabilidade entre representantes e representados, a cena foi descrita da seguinte maneira:

Os professores não procuram e eu também não procuro. Eu fico um pouco desanimado em relação em procurar os professores, pois, sinto nos professores sentimento de desânimo e descrença. Daí fico um pouco retraído. (coordenador do CE Escola Azul)

Eu sou muito verde, tem muita coisa que eu ainda estou aprendendo, me acostumando. Eu fui questionar algo que estava acontecendo na escola e um colega disse mas você faz parte do conselho!!! Você que deveria fazer a reunião e cobrar da direção. Geralmente são as pessoas é que procuram, mas ainda procuram pouco. Já houve uma reunião, a de posse. (conselheira Escola Vermelha)

Este ano ainda não teve. Não teve também porque não houve necessidade. Agora no AC sempre tem um ou outro comentário e conversas com os demais professores e a partir daí, a vice faz chegar até a direção, para revolucionar alguma coisa para se chegar aquele final que eu não estou sabendo explicar direito. (conselheira Escola Branca)

Nós temos toda semana o AC e agente aproveita este momento para colocar o que foi passado, o que foi definido e eles ficam sabendo de que isto, aquilo vai ser colocado em prática. (conselheira Escola Lilás)

Em verdade, diante da dinâmica, digamos passiva, e ainda em aprendizado participativo, vemos que as reuniões, como já demonstrado no item 3.5 (As Reuniões do Colegiado e o *lugar* dos Segmentos) da nossa análise com base nas narrações feitas pelos entrevistados, só ocorrem e se ocorrem, é em caráter emergencial, deste modo, classificamos o perfil dos Conselhos Escolares da rede municipal de Salvador como sendo um tanto quanto fragilizada, ainda pouco pulsante em relação ao controle social que se pretende democrático.

Este perfil difere e muito das construções teóricas que constam nos documentos oficiais e também nos referenciais científicos. “Tem-se falado muito em participação e compromisso, sem definir claramente seu sentido. E não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência as decisões” (CURY, 2006, p. 170).

Como temos dito, parece que há algo mais de disfunção do que de efetivação na atuação dos conselhos escolares. Parece ser mais uma vitrine montada de autoria centralizada. A nosso ver, os conselhos escolares têm servido mais para acomodar do que proporcionar a efetivação, por vezes ‘incomodativa’, ‘provocativa’. A “letra morta” (Holanda, 1995), ou tão viva que se faz de morta, tem proporcionado a atuação também morta, porém menos viva dos conselhos escolares.

3.2.7. Fatores que limitam ou possibilitam a prática de uma gestão do tipo colegiada

A logística, no quesito estrutura física, foi o problema mais destacado pelos entrevistados; em seguida, o *lugar* que a escola ocupa na estrutura enquanto elemento estruturante. Conforme dados acerca da logística e estrutura física, lembramos que os déficits publicados no portal SECULT variam entre 80% e 99%. Muito grave este índice.

Os entrevistados fizeram ampliar o debate sobre a estrutura física, na medida em que também apontaram os responsáveis envolvidos e até outras questões em correlação, como o percentual do orçamento público a partir do PIB (Produto Interno Bruto) destinado a educação no Brasil. Destacamos os comentários dos entrevistados das escolas Azul, Verde e Vermelha, que muito fielmente representam as demais.

O problema da estrutura interfere diretamente no pedagógico. O principal objetivo da escola é o pedagógico... e estas coisas atrapalham o pedagógico [...] tem muita coisa que não podemos fazer com nossas próprias pernas ainda, e ficamos dependendo da Secretaria de Educação. (conselheira Escola Verde)

[...] Não tem uma área para que os meninos brinquem no recreio e também tem carência de alguns materiais. Ultimamente vem melhorando, mas, ainda não está ideal. Não é um problema pontual desta escola, é um problema de estrutura da educação do Brasil e da Bahia. A resolução vem de “lá de cima”. Acredito que quando o investimento em educação aumentar muitos problemas educacionais serão resolvidos. (coordenador do CE Escola Azul)

Não adianta a gente achar que existe educação com qualidade se o espaço físico não é adequado. O problema é da forma como é estruturada a educação, que é “de cima para baixo” [...]. Em relação aos projetos, por exemplo, o Programa Mais Educação, sem estrutura física adequada, na prática, fica um faz de conta. (conselheira Escola Vermelha)

Observamos, a partir das afirmações dos entrevistados, que o *lugar* Escola, de acordo com adjetivação de Bourdieu, está na condição de *lugar abandonado* e não por neutralidade, já que conforme este autor, esta não existe. E o poder, tanto *real* quanto o *simbólico* estão legitimados ou são concedidos aos órgãos centrais da educação brasileira em suas esferas, e em correspondência são responsabilizados pela ocorrência e manutenção de tal fenômeno pelos conselheiros: estrutura física inadequada.

Não foi possível nas conversas notar a percepção da existência do Estado Global por parte dos conselheiros escolares, conforme aquela estrutura macro que desenhamos na Figura 1 (A Superestrutura e seus Estruturantes) no item 4. (O Estado Democrático e a Gestão Democrática da Educação no Brasil). Os conselheiros para além do local, Salvador, reconhecem o estado Bahia e o país Brasil apenas, considerando-se ainda que foram em raras conversas em que este aspecto foi mencionado. Em se tratando de orientação teórica temos, sobretudo, as lições de Cury (2006, p. 113-115) sobre o regime de colaboração entre as esferas educacionais nacionais: “os poderes de governo, e respectivas responsabilidades, são repartidas entre instâncias governamentais por meio de campos de competência legalmente definidas sendo o federalismo a forma de organização”.

Sublinhamos neste sentido a existência de uma possível fragilidade no processo de formação quanto ao aspecto político, no campo da ciência política, dos agentes escolares entrevistados, neste caso os professores na condição de conselheiros, que, situados no *campo de poder*, como agentes estruturantes, poderiam ocupar um *lugar* mais crítico e reflexivo frente às adversidades ou contradições vivenciadas.

Lembremos que “no campo da educação, sendo ela política, precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende” (GADOTTI, 1992, p. 140). E, pelo fato do local interagir com o global em modo interdependente convenhamos observar que “a mundialização marginaliza numerosos grupos que não estão preparados para o desenvolvimento econômico, fundado no saber” (CARNOY, 2003, p. 30).

Ressaltamos a partir de Gadotti (2010), Freire (1996) e Arroyo (2000) que, a educação deve ser tratada enquanto ato político e o conhecimento enquanto ato técnico, tendo e ocupando estes o *lugar* de importância em correspondência. Sendo que “para educadores e humanistas, em geral, a educação é, essencialmente, o processo que visa desenvolver no indivíduo todas as suas potencialidades de sua condição humana” (LEMME, 2004a, p. 157).

Outros problemas foram mencionados como: “evasão”, “burocracia”, “violência” e “baixa participação da família na formação dos seus filhos”, ou ainda “falta de acompanhamento da família”. Este último pode estar vinculado aos déficits de capitais, principalmente os capitais *escolar* e *cultural*, destes responsáveis.

Colocando-nos no lugar dos pais, em seus *capitais culturais* e *escolares* negados, oportunamente se faz necessário questionar e levar em consideração a seguinte premissa: se tenho algo, posso negar ou oferecer, mas se não tenho, como posso ser responsabilizado por este ou aquele problema que deriva antes da oferta ou negação?

Sendo o Estado o primeiro educador, como nos esclarece Schlesener (2006), suas instituições, órgãos ou aparelhos parecem estar deixando a desejar em relação a esta titulação pois os professores ainda estão a conceber a família como uma instituição social estabilizada em termos sociais e culturais, creditando-se nelas um poder simbólico exageradamente imaginário que tanto as violam como as reprimem e as oprimem. Recordemos que “a escola sozinha não reverte processos de desumanização. Esta tarefa é possível e está em nossas mãos em grande parte” (ARROYO, 2000, p. 61)

A ausência do olhar a história brasileira enquanto processo e verificar nesta a negação da educação e do conhecimento ao longo da sua existência para a parcela mais alargada da população brasileira pode desautorizar a responsabilização dos familiares pelo fracasso escolar dos alunos das escolas estatais, em sua totalidade. Recordarmos o ensinamento de Souza (2001) quando esta explica que o Brasil, a partir da década de 1980, assumiu a configuração de ‘Estado Mínimo’, desobrigando-se paulatinamente de suas responsabilidades sociais, dentre as quais o provimento da educação básica. Em grande parte, esta “minimização” impacta desfavoravelmente na qualidade da oferta deste serviço.

Neste contexto, ainda que congestionado, os conselheiros concordaram que o Conselho Escolar tem poder. Assim se expressaram a respeito: “O CE tem importância fenomenal” (Escola Rosa); “O CE é muito importante” (Escola Verde); “O CE é de extrema importância” (Escola Preta). Mas que poder é este que não foi correlacionado a solução da problemática apontada quanto a estrutura física deficitária? Ficamos a indagar. E então indagamos aos entrevistados “Qual tipo de poder tem o CE? Que poder é este?”.

As respostas às indagações acerca do poder do CE foram assim expressas pelas escolas Rosa, Verde e Vermelha: “É um poder muito limitado”.

A limitação do poder do CE, conforme informações dos conselheiros, não só das três escolas acima, mas das demais também, ocorre em função das seguintes circunstâncias:

- a) questões políticas; talvez as pessoas não acreditem mais;
- b) questões hierárquicas; o poder acaba ficando na mão do diretor;
- c) participação tímida da comunidade (família e aluno);
- d) o professor não quer uma obrigação a mais;
- e) descrença das pessoas em função da situação política e ética que enfrentamos no nosso país;
- f) o poder não existe “na prática”;
- g) a verba chega já “dizendo” o que comprar;
- h) falta de conhecimento e envolvimento das pessoas.

Possível nos é associar a estas circunstâncias, em verdade, problemas correlacionados à dificuldade de atuação efetiva dos CE's, aos conceitos de *poder real* e *simbólico*, violência simbólica e respectivo comprometimento imaginário dos agentes educacionais, conforme elucidações de Bourdieu (2010, 188) quando este clarifica que a Escola é “força formadora de *habitus*”. Indagamo-nos: estariam os professores da rede municipal de ensino de Salvador reproduzindo a partir da ideologia dominante o conservadorismo em detrimento de ações coletivas e práticas democráticas?

Uma possível lacuna democratizante, ou ainda dificuldade de fato, está em conformidade com a ideologia, Chauí (2008) esclarece que “A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias generalizantes, fazendo com que, por exemplo, os homens creiam que são desiguais por natureza, ou por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio” Chauí (2008, p. 76).

Mais que antes, já em grande atraso, faz-se necessário apropriar-se desta realidade que com base no *campo de poder* instituído por homens, via dominação de uns pelos outros, formando o Estado (WEBER, 2011) compreender para agir, que a Escola, a protagonista principal, não passa, e contraditoriamente é importante para os dominadores que assim seja, um “Aparelho Ideológico do Estado” (Althusser, 1983, p.70) do mesmo modo que é também “força formadora de hábitos” (BOURDIEU, 2011, p. 211).

Concordando com a variabilidade e validade dos poderes e ações como pontuou a conselheira da Escola Lilás “Não é um poder de dizer que vai fazer, mas o poder de

apresentar os problemas existentes, reais, e levar a quem de direito os problemas. É o poder de revelar ou até de denunciar”. E também como explicou o conselheiro da Escola Marrom “O CE tem o poder de auxiliar o trabalho do gestor escolar” ou, ainda, como explica o respondente da Escola Branca “Ele tem poder de decisão, decisão em conjunto, não é uma pessoa só, não é a gestão em si dizer que vai fazer assim e pronto”.

Algo pontual foi mencionado pelos entrevistados das Escolas Laranja e Marrom, que é a situação de devolver o professor ao Órgão Central por falta de profissionalismo ou comprometimento. Sobre este assunto, estes conselheiros assim se pronunciaram:

Aqui nós já tivemos professores que faziam do turno noturno complemento de salário... O poder do CE é dar liberdade a todos para que todos falem o que achar. A gente sabe que não é todo mundo que é comprometido e aqui já devolvemos professor. Não importa amizade, vamos trabalhar certo. Quando acontece problema deste tipo agente reúne o CE. Aqui quem não trabalha certo não fica não. (conselheira da Escola Laranja)

O CE tem poder de mediar uma série de situações, principalmente no que tange a gestão dos recursos da escola e dos recursos humanos para que eles possam proporcionar as intervenções pedagógicas. Por exemplo, para devolver um professor a Secretaria tem que passar pelo crivo do CE. Numa postura democrática o professor é ouvido e a decisão é tomada: devolver ou não. (coordenador do CE Escola Marrom)

Podemos reconhecer por meio destas informações que o exercício escolar do controle democrático no âmbito local, do *lugar* Escola, a fim de se evitar o predomínio das vontades particulares, como ressalva Holanda (1995, p. 146) tem sido uma prática. Entendemos que tanto o professor (em processo de devolução) quanto o gestor (intencionado a devolver o professor), estando sob o julgo do CE, passam a ocupar a posição de apreciação coletiva com vistas ao bem comum, em detrimento ao dito, rito e ranço do autoritarismo, de uma decisão isolada e centralizada. Consideramos isto um avanço na gestão escolar do município.

Importante também apresentar a opinião da coordenadora do CE Escola Verde quando declara sob o olhar da historicidade da gestão da escola pública estatal do nosso país:

“Durante muito tempo ele (o CE) não existia na escola pública. Esta possibilidade de reunir pessoas de cada segmento da comunidade escolar que sabe dos problemas da escola, que vivencia os problemas da escola e tomar decisões a respeito, de como solucionar como resolver, quais as prioridades. Hoje isto é possível embora ainda não esteja funcionando como deveria por conta de várias dificuldades”. (coordenadora do CE da Escola Verde)

De fato, conforme os teóricos consultados quando na construção da fundamentação teórica do nosso trabalho, a gestão democrática da educação não é algo que aconteça somente por Decreto ou de uma só vez, é, sobretudo, construída e entendida mais como aprendizagem

do que como fato consumado. Neste sentido relembremos o paradigma da *administração para a relevância cultural* sugerido por Sander (2005) e, em sendo possível, o tomemos como norteador.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a organização, a dinâmica e o funcionamento dos Conselhos Escolares e suas implicações com o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão no ambiente gestor das escolas públicas do município de Salvador. Foram muitas as respostas quando no alcance deste objetivo, consideramos que mosaicos foram constituídos a fim de dar conta desta tarefa. Diversos elementos estruturais e estruturantes compõem a tônica desta premissa objetivada. No que tange aos objetivos específicos, estes foram contemplados, ou não em sua totalidade, conforme as considerações a seguir.

A respeito da literatura oficial disponibilizada, principalmente via cadernos de formação do MEC, detectamos a existência de uma linguagem de cunho romântica e utópica, sobretudo. Este fenômeno pode ser compreendido como utilização do *capital linguístico* como retórica de *poder real* e *poder simbólico* que, em associação com a política neoliberal institui a *violência simbólica* e o *comprometimento imaginário* dos atores escolares dificultando a efetividade de uma gestão escolar do tipo colegiada de fato.

Se o princípio fundante do CE está em nível primário de apropriação e ação, podemos inferir que a legislação local, notadamente a partir da sua versão última, a Lei 6.630/2005, contribui muito para esta espécie de paralisia quando, em modo de disfunção, nega a função mobilizadora, menciona apressadamente a função consultiva e prescreve a existência de dois CE'S paralelos (fiscal e deliberativo) na rede municipal de ensino de Salvador. Consideramos que os poderes legislativo e executivo devam rever o modo como está desenhado legalmente o CE nesta rede de modo a atender as prescrições oficiais com base nos prescritos anteriormente na LDB 9394/96 e conteúdos disponibilizados no Programa de Formação de Conselhos Escolares. O mecanismo democrático é o CE (um, unido e não dividido) devendo ser composto pelas quatro funções partícipes (mobilizadora, consultiva, deliberativa e fiscal), reafirmamos.

Notamos a indignação dos conselheiros quando abordamos com eles a temática da participação efetiva. Gritos foram emitidos e em alguns momentos, a desesperança, a sensação de impotência e desistência. Os conselheiros exigem, ainda que em projeção de realidade não materializada, a participação deles nos processos decisórios, principalmente quando a escola, e mais precisamente, a sala de aula, forem o alvo da mudança ou da conservação a partir da inserção de materiais didáticos ou paradidáticos.

Enquanto esta participação não acontece de modo coletivo sob o prisma da gestão participativa, em função de um duplo de responsabilidade, tanto do Órgão Central quanto dos conselheiros, os professores assumem atitudes ora desobedecendo, ora obedecendo, as decisões centralizadoras, principalmente em relação a adoção de programas e coleções paradidáticas ou complementares da prática docente e da aprendizagem. Suponhamos que este fato poderá favorecer a classificação dos professores em ‘aqueles que estão conosco, com o Executivo Municipal ou a Direção Escolar’ e ‘aqueles subversivos, ativistas, anárquicos, não gratos e até pessimistas’. Compreendemos que para além da classificação, seleção, ou ainda discriminação política, resida a necessidade de uma agenda que se faça “rotineira” em que Órgão Central e conselheiros (pela via da representatividade) dialoguem, confabulem, debatam, complementarizem-se e decidam em coparticipação.

No *lugar* escola municipal de Salvador, foi detectada a inexistência de uma agenda prévia, planejada do CE ou a utilização dos espaços de Atividade Complementar /AC (reuniões de coordenação pedagógica) ou reuniões de pais como sendo reuniões de CE se fazem realidade. Necessário separar, neste caso, separar para focar, para que discussões políticas (educação enquanto ato político, Paulo Freire) possam acontecer de modo a avaliar ações ou rever ações que estejam contribuindo para a timidez ou conformismo diante do concreto ultrajado ou não, pela *violência simbólica*.

Admitida a existência de “sobrecarga” revelada, necessário rever isto. Discutir com quem de direito esta sobrecarga, buscar parceiros legítimos, neste caso a comunidade escolar (pais ou responsáveis, professores e alunos), o Conselho Municipal e também a APLB para que esta situação se resolva: ou o conselheiro consegue um espaço oficial de agenda ou deverá ver neste trabalho a solidariedade, como um dos entrevistados mencionou “e não ganhamos dinheiro com isto”.

Parece que, o estar conselheiro na visão dos entrevistados é algo de certa maneira arranjado. Chapas já desde antes composta, ou por confiança e preferência da diretora ou em função da quantidade de professores disponíveis (esta última dificuldade pode ser equacionada acaso ocorra um CE e não ‘dois CE’S’ como até aqui ocorre na rede). Esta situação foi bastante evidenciada nas falas do tipo “foi um comum acordo negociado, aprovado e registrado em ata” (conselheira Escola Lilás) e “A gestora indicou a minha pessoa” (coordenador do CE Escola Marrom). Rever isto é preciso.

Também sentimos a necessidade de registrar a timidez ou quase nenhuma participação dos pais em termos de efetividade. Segundo relatos dos professores, eles falam pouco, quase nunca se posicionam. Com certeza, aos frágeis capitais *cultural, escolar, social* e *econômico* contribuem para que o segmento ‘pai’ adote uma atitude passiva, conformista, não tendo voz, nem vez. O poder e a socialização deste parece ser o entrave, o grande dificultante. Os *capitais*, ainda em déficit do segmento ‘pai’ são “moedas” necessárias para um caminhar cidadão, sendo que o contrário se materializa na concentração do *poder real*, e concessão em altíssimo valor de *poder simbólico* ao segmento professor, e mais ainda ao membro nato, o diretor.

Questões éticas funcionais também foram reveladas a partir desta pesquisa e que realmente fazem parte da apreciação que o CE deva realizar, dentre outros aspectos: faltas em demasia dos professores sem justificativa, suspensão de aula, ausência de professor substituto, não cumprimento da proposta pedagógica, ausência de afetividade. Acrescemos outras situações relacionadas a temática como: merenda escolar, fardamento, diversidade e inclusão, e o quesito escola laica. Mais ativamente, e mais ousadamente, agenda junto a APLB e Conselho Municipal.

O que temos é uma arena educativa, um *Campo de Poder* instituído legalmente e destituído no ato, no fazer. Ocorrência de disfunção do CE fora claramente observada. Mas também pudemos dizer que nem tudo está acabado, tudo estará a ser construído e reconstruído, sempre. Estamos em construção em termos de cidadania e participação efetivas, e, sempre estaremos. Esta é a dinâmica de um regime que se pressupõe democrático, em termos de representatividade, admitidos seus limites e possibilidades.

Parece que outra grande e prejudicial lacuna real, plenamente visível e revelada, denunciada pelos entrevistados é a ausência ou “marginal” formação dos professores conselheiros. Não há formação pautada na área de ciência política. Esta ausência ou desinformação ocorre tanto no cursar das licenciaturas em nível de graduação, como também em relação a formação inexistente em serviço. Quem dispõe de informações atualizadas a respeito dos mecanismos de uma gestão que se pretende colegiada são aqueles que se dedicam ao estudo deste tema.

Os CE’S das escolas municipais de Salvador ainda não realizam a necessária articulação entre o CE e Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), de modo a contribuir para a melhoria efetiva do processo pedagógico, tão pouco está em consonância

com as estratégias políticas-educacionais fomentadas pela qualidade da educação no campo da avaliação. Tal afirmação não vai de encontro ao expressado pelos professores que elementos subjetivos não são levados em consideração quando na composição da ‘fórmula do IDEB, fato que reconhecemos como verdadeiro e que compreendemos como ser desvio-padrão em alta escala.

Os agentes escolares então, privados de convites a participação e, em função dos incipientes *capitais cultural, escolar e social*, ou ainda autonomia, admitindo-se aí a relatividade desta, ocupam ainda uma rarefeita *posição social* na estrutura do ensino da rede municipal de Salvador. Esta metodologia de cunho autoritário, não dialogal nem por isso neutra, os têm mantidos mais passivos que ativos. Mais legitimadores que legitimados.

Muito unanimemente, todos os entrevistados informaram que a logística, a estrutura física como agente maior dos fatores que inviabilizam a prática educativa mais qualificada. O que fez o Estado desde antes em relação à estrutura física das escolas municipais de Salvador para que estas chegassem a esta situação caótica? Alguns poucos saberão ou sabem. A nós cabe a tarefa de revelar a partir desta pesquisa que a escola pública municipal de Salvador ocupa o *status* de *lugar abandonado*, estando esta administrada de modo neoliberal, conforme observa Bourdieu, e do mesmo modo os trabalhadores de educação que ali atuam. A responsabilidade do Estado fica então minimizada, reduzida, ausente quase que por completo em se tratando de promover educação com qualidade social, admitida aí a situação do Estado Global, conforme nos explicara Souza (2001), Oliveira (2005) e Carnoy (2003) a respeito do tema Mundialização da Educação.

Os resultados da pesquisa nos autorizam a afirmar que o *lugar* que a escola da rede municipal ocupa nesta estrutura é um lugar de estruturante necessário à conservação do predomínio das vontades externas a esta. Parece mesmo que o exercício da cidadania associado ao fenômeno do poder do CE ainda está por ser construído para que se possa futuramente acontecer o necessário controle social, princípio fundante dos órgãos colegiados, conforme assegura Aragão (2003).

Ressaltamos que deva ser efetivado um programa continuado de formação de conselheiros escolares em serviço em parceria preferencialmente com as universidades públicas com sede em Salvador em função da organicidade estatal em seus fundamentos e princípios.

Consideramos ser de extrema urgência sociopolítica a viabilização desta agenda formativa continuada. A alimentação e ‘retroalimentação’, ou atualização dos conselheiros em cursos de extensão, encontros, palestras, fóruns, seminários, etc. se faz urgente na rede municipal de ensino de Salvador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Diversidade e Currículo: questão ou solução? In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Org.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro, 1999. p.01-16.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

ANDRADE, Ilza Almeida; CERVANTE, Brígida Maria Nogueira; BERTI, Décio Wey J. **Mapas Conceituais: uma ferramenta tecnológica aplicada a organização da informação e do conhecimento**. In: XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.: sistema de informação, multiplicidade e inclusão social. Maceió, Alagoas (07 a 10 de Agosto de 2011). Disponível em < <http://www.academia.edu>>; Acesso: 15 de out. de 2012.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de, MENDES, Maria Adelina Hayne N. Conselho Escolar, a participação e a aprendizagem cidadã: revelações de um fórum no ciberespaço. In: **Gestão Democrática e Formação Continuada em Conselhos Escolares**. Salvador. EDUFBA 2012. p. 135-153.

_____. **Os Conselhos Municipais do FUNDEF: gestão democrática e controle social**. Banco de Teses e Dissertações (BDTD)/UFBA, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 6ª ed. Petrópolis/Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. 2ª ed, Bahia: EGBA, 1990.

BAHIA/SALVADOR. **Lei Orgânica do Município de Salvador**. < <http://www.dhnet.org.br>> Acesso em: 17 de abr. 2012.

BAHIA/SALVADOR. **SECULT (Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer)**. < <http://www.smec.salvador.ba.gov> > Acesso: jan. a dez. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. < portalideb.inep.gov.br > Acesso em: 26 de mar. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Lei Nº 9394/96)**. Brasília. Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. <<http://www.planejamento.gov.br> > Acesso em: 14 de out. 2012.

BRASIL. MEC/SEB – Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, 2010. Disponível em <<http://conselhoescolar.mec.gov.br/ufba>>. Acesso em: jun. 2011.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa. Universidade Aberta, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. 4ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da Educação: o município e a escola. In: **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2006. p.147-192.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo. Perspectiva, 2011.

_____, (Org.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997a.

_____. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1982.

_____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro. Jorge Kahar, 1993.

_____. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Vozes. Petrópolis/RJ, 2010b.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo. UNESCO. 1997b.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª ed. Campinas. Papyrus, 1996.

BUFFA, Ester. O Público e o Privado como Categoria de Análise da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Maria T. da; (Orgs). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira**. Campinas / São Paulo. Autores Associados, 2005.

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação**: o que os planejadores devem saber. 2ª ed. Brasília: Unesco Brasil, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes. Compreendendo os Fundamentos Ocultos da Dominação. In: **Bourdieu Pensa a Educação**. Revista Educação Especial. V. 5, Biblioteca do Professor, São Paulo: Segmento, (p 74-86). 2007).

CERQUEIRA, Gildásio F. **Análise Social da Ideologia**. Coleção Sociologia e Ciência Política: temas básicos. São Paulo. EPU, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo. Brasiliense, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e Modernidade**. Revista de Ciências Sociais Perspectivas, v. 22. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/UNESP, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Gestão Democrática da Escola e o Direito a Educação**. Revista Brasileira de Administração Educacional, v. 23, n 3; p. 483-495; set/dez 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, Nara Syria Carapeto (org.); **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília Liber Livro. 2006. p. 113 - 128.

DEMO, Pedro. **Política Social do Conhecimento: futuros do combate a pobreza.** 2ª ed. Petrópolis. Vozes, 2000.

_____. **Cidadania Pequena.** São Paulo. Autores Associados. 2008.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder 1: formação do patronato político brasileiro.** 13ª ed. São Paulo. Globo, 1998.

FERREIRA, Silvia Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. Aguiar (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** 23ª ed. São Paulo. Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 37ª ed. Coleção Leitura. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo. Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: KRAMER, Sônia (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtim.** Coleção Questões de Nossa Época – nº 107. 2ª Ed. São Paulo. Cortez. 2007 (p. 26 a 38).

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 8ª ed. São Paulo. Cortez. 1992.

_____. **Pedagogia da Práxis.** 5ª Edição. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências Epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, Silvio Sánchez; FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** Coleção Questões da Nossa Época – nº 42. 7ªed. São Paulo. Cortez, 2009 (p. 60 a 83).

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: GASKEL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7ª ed. Petrópolis-RJ. Vozes. 2008 (p. 64 a 89).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo. Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** Coleção Questões da Nossa Época, 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

IANNI, Octávio. **Enigmas da Modernidade.** 3ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

KRAMER, Sônia (org.). Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa das ciências humanas. In: KRAMER, Sônia (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtim.** Coleção Questões da Nossa Época – nº 107. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2007 (p. 57 a 76).

LEMME, Paschal. **Memórias de um Educador**: Paschal Lemme. Coleção Estudos de Educação e Perfis de Educadores, vol. 3, 2ª ed. Brasília, Inep, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia. Alternativa, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre. Salina, 1997.

MAAR, Wolfgang Leo. **O Que é Política**. Coleção Primeiros Passos. Nº 54. São Paulo, 16ª ed. Brasiliense, 2010.

MARCUSE, Hebert. **Cultura e Sociedade**, vol. 2. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1998.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. IV. Livro 3: o processo global da produção capitalista. Difusão SA. São Paulo. 1983.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, São Paulo. UNICAMP, 2000.

_____. **Pedagogia**: educação e sociedade numa perspectiva sociológica. Brasília. Editora PEDEd. Disponível em < <http://www.fe.und.br> >. Acesso em: 20 de abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ. ed. Vozes. 1994 (p. 09 a 29).

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ. ed. Vozes. 1994 (p. 51 a 66).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: Oliveira, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 6ª ed. São Paulo. Vozes, 2005. p.64-100.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum na educação. São Paulo. Cortez, 2008.

_____. **Gestão Democrática da Escola**. 3ª ed. São Paulo. Ática, 2006.B

_____. **Por Dentro da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo. Xamã, 2000.

PEREIRA, Gilson Medeiros. A improvável Trajetória de um Sociólogo Enervante. In: **Bourdieu pensa a Educação**. v. 5. Revista Educação *especial* Biblioteca do Professor. Segmento, Ano 1- 2007.

RINGER, Fritz K. **A Metodologia de Max Weber**: unificação das ciências culturais e sociais. São Paulo. v. 26. EDUSP. 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 19ª ed. Campinas: Autores Associadas, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**: ou princípio do direito político. 3ª ed. Martim Claret. 2012.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e gestão Democrática da Educação**. Brasília. Líber Livro, 2005.

_____. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Líber Livro. Brasília/DF. 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 18ª ed. Rio de Janeiro. Record, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. **Gestão Democrática da Educação e Formação dos Conselhos Escolares**. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília. Líber Livro, 2006. p. 177- 181.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública**. 7ª ed. São Paulo. Papirus. 1996.

SOUZA, Maria Aparecida. **Gestão Escolar Compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo. Editora Xamã, 2001.

TOMPAKOW, Ronald e WEL, Pierre. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 56ªed. Petrópolis. Vozes, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1997.

WEBER, Max. **Ciência Política: duas vocações**. Coleção a Obra Prima de Cada Autor, nº 80. 5ª Reimpressão. 2ª ed. São Paulo. Martin Claret, 2011.

UNICED (Universidade Aberta da Educação e da Cultura) / SECULT (Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer) – **Curso de Gestão Escolar**. Salvador – Bahia. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

APÊNDECES

Apêndice “A” – TÓPICO GUIA: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVEISTA

Mestranda: Maria Adelina Hayne Mendes Neta.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão

Tema

CONSELHOS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: ORGANIZAÇÃO DINÂMICA E FUNCIONAMENTO

Problema

Em que medida a prática efetiva dos conselhos escolares da educação básica da rede municipal de ensino de Salvador corresponde a uma manifestação de caráter democrático no âmbito de uma gestão escolar do tipo colegiada?

Objetivo Geral

Analisar a organização, a dinâmica e o funcionamento dos Conselhos Escolares (CE'S) e suas implicações com o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão no ambiente gestor de escolas públicas do município de Salvador.

Objetivos Específicos

- a) identificar a estrutura organizacional dos CE das escolas, considerando principalmente as categorias de participação e autonomia;
- b) caracterizar os conselhos escolares em seus aspectos culturais e simbólicos;
- c) avaliar a participação dos conselheiros escolares nos processos decisórios das unidades de ensino; e
- d) discutir os fatores que limitam ou possibilitam a prática efetiva de uma gestão escolar de tipo colegiada.

QUESTÕES

Os tópicos poderão ter acréscimo de consignas secundárias, não menos importantes, tais como: justificativa, explique melhor (como assim), dê exemplo/s, por que, de que modo/maneira, etc. de modo a potencializar o diálogo.

1. Sensibilização: a) apresentações entrevistador e entrevistado
b) apresentação do objeto e objetivo da pesquisa.
2. Ao pensar **conselho escolar**, qual a primeira palavra, significado (...) que vem a sua mente?
3. Escolha uma imagem para representar o CE da sua Escola. Como é na prática, no cotidiano, como acontece? Inclua uma legenda para a peça. (serão disponibilizados revistas, jornais, folhetos, internet, etc, caso deseje poder buscar outras fontes ou então desenhar).
4. Escolha uma imagem para representar o CE desejado, sonhado, idealizado com base nas suas *leituras* sobre o assunto? Inclua uma legenda para a peça. (serão disponibilizados revistas, jornais, folhetos, internet, etc, caso deseje poder buscar outras fontes ou então desenhar).
5. Quais os principais problemas que existem na sua escola e, de acordo com sua opinião, de quem é a responsabilidade para resolvê-los?
6. Qual a importância que você atribui ao CE? Ele tem poder? De que forma?
7. Em sua opinião, qual deve ser o perfil ideal de um conselheiro escolar?
8. Como aconteceu a sua candidatura e campanha para hoje você estar como representante de seu segmento no conselho escolar?


9. Quais ações e práticas são necessárias para que o conselheiro escolar desempenhe satisfatoriamente o seu papel?
10. De que modo você presta contas da sua representação no CE ao segmento que você representa?
11. Descreva como acontecem as reuniões do colegiado escolar que você integra.
12. De que maneira ocorrem as discussões e tomada de decisões durante as reuniões do CE da sua escola?
13. Situação-problema:

Uma coleção de livros paradidáticos é entregue na sua escola e a Secretaria de Educação enviou o manual de uso (via *e.mail*, livreto, curso). Quais as ações que a sua escola viabiliza e quem viabiliza? Pode a escola discordar? Qual o papel do CE nesta questão?
14. O que você acha das funções mobilizadora e consultiva do CE. NA sua escola, como isso funciona?
15. Você sabe a nota do IDEB da sua escola? A que ou a quem você atribui este resultado?

(...) Agradecimentos.

Apêndice “B” – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PESQUISA DE CAMPO

Wibeal



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

Salvador, 28 e março de 2012.

A
SECULT
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
ATT: Da Senhora Kilza Rogacciano
Sub-Coordenação de Gestão Participativa
N E S T A

Prezada Senhora,

Na condição de mestranda em Educação, (ingresso em 2011) no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, vinculada à Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, eu, **Maria Adelina Hayne Mendes Neta e meu orientador Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão** ratificamos através deste, nosso interesse e necessidade de realizar uma pesquisa de campo sobre os Conselhos Escolares da rede municipal de ensino de Salvador.

O tema da pesquisa é “Conselho Escolar na Rede Municipal de Ensino de Salvador: organização, dinâmica e funcionamento”, tendo como objetivo analisar a organização, a dinâmica e o funcionamento dos Conselhos Escolares (CE’s) e suas implicações com o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão no ambiente das escolas públicas do município de Salvador.

Os critérios para seleção das escolas a serem visitadas se deu com base no aprendizado até aqui construído acerca de Conselhos Escolares, o que resultou na seguinte especificação:

a) Conselhos Escolares que integram as CRE’s (Coordenadorias Regionais de Educação)
sendo: CRE’s com maior número de escolas, 01 escola de grande porte ou grande porte especial por CRE; CRE’s com número de escolas mediano, 01 escola de médio porte por CRE; CRE’s com menor número de escolas, 01 escola de pequeno porte por CRE;

b) Escolas cujos Conselhos Escolares contenham em sua composição o segmento aluno; Escolas em que o/a Diretor/a tenha sido eleito/a;

c) A técnica de entrevista, conforme já informada, será a semiestruturada ocorrendo em cada Unidade Escolar em que o pesquisador se fará presente sem agendamento prévio, contudo com conhecimento da eventual visita e expressa autorização do Órgão Central, e sem prejuízo para o expediente normal da instituição visitada.

[Assinatura]
[Assinatura]

As escolas estão nominadas de acordo com a CRE, ficando preservado (sob sigilo) o nome da Instituição Escolar, mantendo-se sob reserva (sigilo) também os nomes daqueles que serão entrevistados. Essas Escolas são: **Escola Orla, Escola Centro, Escola Cabula, Escola Cajazeiras, Escola Pirajá, Escola Itapuã, Escola Liberdade, Escola São Caetano, Escola Subúrbio I, Escola Subúrbio II, Escola Cidade Baixa.**

Assim, vimos solicitar além de autorização, que seja providenciada por essa Sub-Coordenadoria a nossa aproximação ao campo da pesquisa, iniciando-se pela nossa apresentação às Coordenadoras Regionais para que estas possam nos ajudar a identificar as escolas que atendam as prerrogativas da amostra, ficando no entanto a nosso cargo a escolha final da unidade por CRE, bem como os Conselhos Escolares a serem entrevistados.

Certos de vossa colaboração e autorização expressa, agradecemos desde já.

Atenciosamente,


Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão

PPGE/FACED/UFBA – Orientador da




Prof.ª Maria Adelina Hayne Mendes Neta

Mestranda em Educação/UFBA


que 23.04.2012
Kátia Rogeliano Santana dos Santos
Sub-Coordenadora
SECULT-CAGE-SSP

OBSERVAÇÃO: Revisamos e optamos por utilizar nomes de cores para as escolas em detrimento de CRE'S planejado anteriormente visando melhor ética e sigilo.