

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Girlane Costa Ribeiro

**A memória das concepções e práticas de gestão de uma
escola pública no município de Vitória da Conquista –
BA no período de pós-ditadura militar**

Vitória da Conquista
Janeiro de 2014

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Girlane Costa Ribeiro

**A memória das concepções e práticas de gestão de uma
escola pública no município de Vitória da Conquista – BA
no período de pós-ditadura militar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre Em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Lívia Diana Rocha Magalhães.

Vitória da Conquista
Janeiro de 2014

R354m Ribeiro, Girlane.Costa

A memória das concepções e práticas de gestão de uma escola pública no município de Vitória da Conquista - BA no período de pós-ditadura militar; orientadora: Lívia Diana Rocha Magalhães - Vitória da Conquista, 2014.

f. 114

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

1. Gestão democrática. 2. Ditadura. 3. Memória. 4. I. Rocha Magalhães, Lívia. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. IV. Título.

Título em inglês: The memory the concepts and practices of management of public schools in Vitória da Conquista - BA in the period of post-military dictatorship.

Palavras-chaves em inglês: Democratic management, Dictatorship, Memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Lívia Diana Rocha Magalhães (orientadora), Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (membro titular), Prof. Dr. Cláudio Eduardo Felix dos Santos (membro titular), Profa.Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (suplente), Profa.Dra. Jaci Maria Ferraz Menezes (suplente).

Data da Defesa: 30 de janeiro de 2014

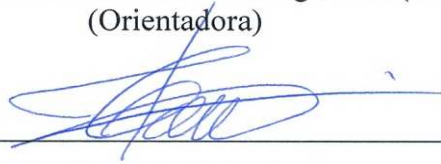
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)
(Orientadora)



Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (UESB)



Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

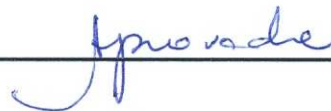
SUPLENTE

Prof. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (UESB)

Prof. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB)

Local e Data: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 30 de Janeiro de 2014.

Resultado: _____



À minha família, pela torcida animadora.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela força e esteio;

À professora Doutora Livia Diana Rocha Magalhães, pela orientação dedicada e firme;

À coordenação do Programa de Pós Graduação em Memória, por todo empenho em prol da elevação da qualidade dos cursos;

À Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia, FAPESB, pela concessão da bolsa de estudos;

Aos colegas de turma, em especial, às amigas com quais convivo desde a especialização ou no Grupo de Pesquisa do Museu Pedagógico - UESB, Camila, Luciana, Cristina, Ivana, Gilneide e Daniela Moura. Também à amiga Francislene. A todos, o meu agradecimento pelo companheirismo e trocas de saberes;

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

No período de pós-ditadura militar, a luta dos movimentos sociais contra-hegemônicos pela democratização da escola conquistou a garantia legal do princípio da gestão democrática nas principais leis que regem a educação brasileira, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2001. Contudo, convivem na escola antigas concepções e práticas de gestão, ainda fundamentadas no autoritarismo. Além disso, a instituição escolar sofre as influências da reestruturação capitalista, por meio da implementação das políticas neoliberais. Diante disso, buscamos compreender como a escola tem, de fato, implementado as políticas de democratização da gestão. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual no município de Vitória da Conquista - BA. Analisamos, à luz da memória social, o Projeto Pedagógico da Escola, depoimentos dos gestores que atuaram logo após a promulgação dessas leis e também de professores, funcionários, alunos e pais que vivenciam a gestão atual da instituição. Os dados revelam que a democracia requerida pelos movimentos contra-hegemônicos encontra-se distante da realidade da escola.

PALAVRAS-CHAVE:

Gestão democrática. Ditadura. Memória

ABSTRACT

In the period of post-military dictatorship, the struggle of counter-hegemonic social movements for democratization of school won the legal guarantee of the principle of democratic management the main laws governing education in Brazil, the Federal Constitution of 1988, the LDB of 1996 and PNE of 2001. However, living in the old school concepts and practices of management, yet grounded in authoritarianism. In addition, the school institution suffers the influences of capitalist restructuring, through the implementation of neoliberal policies. Therefore, we sought to understand how the school has, in fact, implemented the policy of democratization of management. The research was conducted in a public school in Vitória da Conquista – BA. Analyzed in the light of social memory, the Pedagogical School Project, testimonies of managers who acted soon after the promulgation of these laws as well as faculty, staff, students and parents who experience the current management of the institution. The data reveal that democracy required by counter-hegemonic movements lies far from the reality of school.

KEYWORDS

Democratic management. Dictatorship. Memory

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: DO SURGIMENTO DA FUNÇÃO DO DIRETOR AO ANSEIO PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	16
2.1 A ESCOLA E A FUNÇÃO DO DIRETOR NAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA	16
2.2 A DITADURA MILITAR E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	23
3 A GESTÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE PÓS-DITADURA MILITAR: A INSTITUIÇÃO LEGAL, OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	28
3.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS ANOS 80 E 90 E A REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO RECENTE	28
3.2 O PAPEL DO GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÀS MUDANÇAS LEGAIS EM TORNO DA GESTÃO ESCOLAR	44
4 MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	52
4.1 A MEMÓRIA E A POLÍTICA DE ORIENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O IDEAL E O REAL NO MOVIMENTO DAS RUPTURAS E CONTINUIDADES	52
4.2 A REPERCUSSÃO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO INTERIOR DA ESCOLA: UMA INTERPELAÇÃO DAS FONTES ORAIS E ESCRITAS	58
4.2.1 A escola estadual no município de Vitória da Conquista	60
4.2.1.1 O Projeto Pedagógico elaborado no ano 2000	60
4.2.1.2 Memória coletiva e social de gestores da escola estadual, da década de 1990 aos dias atuais	80
4.2.1.3 A gestão atual da escola na concepção de alunos, pais, funcionários e professores	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pauta-se no objetivo de analisar as concepções e práticas de gestão escolar frente às exigências da democratização da escola, imediatamente após a ditadura civil militar no Brasil. Nota-se que, nesse período, o paradigma de democracia política e social incentivou e exerceu uma forte expectativa sobre o papel da escola para a organização de uma sociedade mais justa e democrática do ponto de vista da divisão social do saber e do exercício da democracia.

A luta dos movimentos sociais contra-hegemônicos em prol da democratização da sociedade, aliada ao surgimento de teorias da educação que visavam contribuir para a transformação social, lançam sobre a escola um novo olhar e novas exigências, que implicam na necessidade de mudanças em sua estrutura de funcionamento teórico e prática, especialmente no que tange a sua gestão. A democratização por dentro da escola passa a ser um dos fatores essenciais para a formação de novas bases sociais para a garantia e estabelecimento da sociedade de direitos.

Processos de gestão escolar autoritários, centralizadores, controlados externamente e formadores de espaços hermeticamente hierarquizados são agora, nesse novo contexto social, apontados como processos embargadores, não contributivos, para a gestão democrática. Assim, são reivindicados processos mais dinâmicos de gestão, que promovam a prática da autonomia pedagógica, administrativa e financeira e o compartilhamento das decisões tomadas na escola, em um exercício vivo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e de uma cultura escolar democrática, com base na inclusão e participação de todos os agentes escolares nos processos decisórios, na determinação de corresponsabilidades e no acompanhamento e controle social da escola, exercícios e aprendizagens que suscitem novas percepções sobre o Estado, dentro de uma nova ótica de políticas de direitos sociais.

Tais reivindicações por democracia na escola, emergentes no período de pós-ditadura militar, suscitara a (re) formulação de políticas públicas em educação, que trouxessem a perspectiva de democratização da gestão escolar, logo do partilhamento dos processos decisórios na escola, enquanto proposições de mudanças consideradas necessárias para que esta instituição pudesse colaborar para a construção de uma sociedade democrática.

O fato é que o período pós-ditatorial no Brasil foi marcado pela expressiva mobilização social em defesa da democratização da sociedade, a partir do rompimento com os processos autoritários impostos durante a ditadura civil militar. Os diversos movimentos

sociais contra-hegemônicos, composto por representantes de professores e outras entidades sociais, lutavam pela garantia de direitos e da base democrática no Estado. Princípios e práticas atreladas à democracia, tais como liberdade, igualdade, descentralização de poder, participação e controle popular na gestão de bens públicos foram defendidos com verdadeiro afínco por esses movimentos de luta. No bojo dessas aspirações, o modelo autoritário e centralizador de gestão escolar, construído durante a ditadura, passa a ser combatido, tendo em vista a sua divergência com o modelo de sociedade qual se pretendia construir.

Considerada como um importante espaço de formação dos sujeitos para a atuação social, a escola, em especial a pública, recebeu, no período em questão, uma atenção especial dos movimentos sociais contra-hegemônicos que lutavam por democracia. Impõe-se, nesse contexto, a necessidade de se repensar a forma pela qual essa instituição era gerida. Ora, se o ideal perseguido era a construção de uma sociedade organizada e gestada democraticamente, a escola deveria contribuir para este fim e, para tanto, deveria, ela mesma, passar por transformações em sua organização e gestão. A concepção de gestão escolar reivindicada pautava-se nos mesmos princípios e ideais democráticos que mobilizavam as lutas pela transformação social.

Buscava-se construir um novo modelo de gestão, no qual as decisões não estivessem mais centralizadas na figura do diretor, que assumiria, nessa conjuntura, novas responsabilidades, inclusive a de organizar e gerir mecanismos de participação na escola, espaços colegiados formados pelo coletivo, onde a escola seria planejada e controlada pelos diversos segmentos que compõem a instituição, alunos, professores, pais e funcionários, promovendo o exercício vivo da democracia, o controle social dos bens públicos adquiridos e dos serviços prestados pela instituição, além do afinamento desses serviços com os interesses e necessidades de seus usuários. Assim, esperava-se não mais a atuação de um diretor detentor do poder, mas de um gestor capaz de gerir junto aos diversos segmentos, rumo aos objetivos traçados coletivamente.

Desse modo, a concepção de gestão democrática da escola se desencadeou, principalmente, sob a perspectiva dos movimentos de redemocratização da sociedade, atuantes no período pós-ditatorial, quando ocorreu a releitura do passado a procura de definições e medidas para o presente em processo e para o futuro da democracia no país. Uma das iniciativas tomadas por esses movimentos de lutas em prol da democracia foi o exercício de pressão social sob os órgãos responsáveis pela elaboração das leis que regem a educação brasileira, com o objetivo de tornar a gestão democrática um princípio legal para todo o país.

Tal iniciativa surtiu efeitos positivos, conquistando a legitimação do princípio de gestão democrática nas principais Leis que orientam a educação no Brasil. A primeira conquista legal foi alcançada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, dada a incorporação dos principais ideais defendidos pela sociedade civil organizada naquele período, voltados para a defesa da democracia e da cidadania. Ressalta-se, nesse período, a atuação de importantes grupos e entidades civis.

Destaca-se que foi exatamente na transição da década de 1970 para a década de 1980 que se formaram as entidades no plano educacional como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), reunindo em âmbito nacional educadores de diferentes níveis de ensino e especialistas em educação, que exerceram influência sobre os rumos da política educacional no país. Foram construídas também, as três maiores centrais sindicais de trabalhadores: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical.

Movimentos em defesa da escola pública ganhavam força e expressividade nacional. Discutem-se, com vigor, a escola e a necessidade de democratização de sua gestão. Discussões que chegam à Constituinte, por meio de Deputados e Senadores que apreendem esse movimento e, por conseguinte, ganham também espaço nas Leis específicas da educação nacional. Assim, depois de muitos debates e conflitos, a Constituição Federal (05/10/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 20/12/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.127, 09/01/2001) preconizam a implementação da gestão democrática da escola pública, que, do ponto de vista legal, são seguidas por outras legislações específicas de estados e municípios, existindo, ainda, iniciativas voluntária de algumas instituições e comunidades escolares.

Contudo, esse processo ocorre em meio à reestruturação do capital, ou seja, dos moldes da economia, que sem dúvida, acarretou implicações no processo democrático em evidência. Isso, porque, tal processo coincide com a renovação do capitalismo, sob a ótica do neoliberalismo, que interferiu diretamente no gerenciamento da política educacional, lançando sobre esta, finalidades distintas daquelas desenhadas pelos movimentos sociais e intelectuais.

Apropriando-se, de forma distorcida, de termos reivindicados pelos movimentos sociais contra-hegemônicos, como autonomia, participação e descentralização, o Estado, atendendo às orientações neoliberais, tem imprimido uma política de continuísmo e de recuo dos seus deveres para com a sociedade, que na prática implica em barreiras às transformações almeçadas pela base.

Dentro dessa mesma realidade, especificidades sócio-históricas de ordem local, reeditadas ou continuadas nesse período, estabelecem relação com os rumos das políticas educacionais. As práticas de mandonismos e conservadorismos são exemplos dessas especificidades, bastante comuns na história da política brasileira, que ao combinar-se com as agressivas políticas neoliberais, provocam processos híbridos de redemocratização social e escolar.

Supomos que mandonismo, orientações neoliberais e ideias democráticas estão permeando o presente da sociedade brasileira e logo da escola. Diante do exposto, perguntamos: Como de fato a escola tem implementado as políticas de democratização da gestão? Quais as concepções e ações dos gestores escolares frente às mudanças legais que preconizam a gestão democrática da escola pública?

O fato é que as mudanças na gestão escolar requisitadas no período de pós-ditadura militar, lançam um grande desafio aos atores escolares, sobretudo aos seus gestores, sobre os quais recaem grandes responsabilidades neste novo contexto social, que exige da escola mudanças a favor das demandas sociais, amplas e locais. Ao tempo em que ainda convive com concepções e práticas que resistem as mudanças históricas, mantendo antigas posturas autoritárias. E, ainda, enfrentam limitações impostas pela lógica neoliberal.

Nessa perspectiva, estamos considerando que a relação entre memória do passado recente, relações antidemocráticas e democracia estão convivendo e provocando processos conflituosos nas relações sociais e escolares, compondo movimentos de mudanças e de permanências na gestão da escola, que precisam ser analisados e revisados para o entendimento dialético do presente.

Para tanto, tomamos como referência para o estudo a cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, considerando que a mesma reúne elementos de resistência, luta pela democracia, mas também de conservadorismos e de aceitação de políticas dominantes. Consideramos, ainda, a importância regional que a cidade possui no Estado e as suas peculiaridades históricas, marcadas pelo coronelismo, mas também pela existência de grupos de oposição políticas, inclusive nos anos mais duros da ditadura e no processo de redemocratização. Uma cidade que desde o ano de 1997, ou seja, há quase duas décadas, vem sendo governada pelo PT, mas que tem assimilado as políticas neoliberais dentro da estrutura política vigente nacional, estadual e municipal.

Para a coleta de dados, selecionamos uma escola estadual situada no município de Vitória da Conquista, considerando o fato de essa instituição ter atravessado períodos anteriores, durante a ditadura militar (1964-1984) e posteriores, continuando, até o momento,

em pleno funcionamento. Coletamos, para a análise, o Projeto Político Pedagógico elaborado pela escola no ano de 2000 e depoimentos, por meio de entrevistas livres aos gestores que atuaram na instituição logo após a implementação das principais leis que regem sobre a gestão democrática, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE que passou a vigorar em 2001. Também formam entrevistados alunos, pais, funcionários e professores que vivenciam a atual gestão da escola. Em respeito à solicitação de um dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, que preferiu ter a sua identidade não divulgada, optamos por não mencionar o nome da escola, uma vez que tal informação facilitaria a identificação do depoente. Assim, firmamos o compromisso de não revelar os nomes dos entrevistados, com o intuito de que os mesmos ficassem mais à vontade para expressarem as suas ideias.

No primeiro capítulo, apontamos os antecedentes históricos da gestão da escola pública, discutindo o surgimento do cargo de diretor, as tendências teóricas que fundamentam essa função, as políticas educacionais construídas no período da ditadura militar e as mudanças sofridas no papel desse profissional até o momento em que surgem na sociedade as reivindicações pela democratização da gestão escolar.

O segundo capítulo discute as mudanças legais ocorridas no período de pós-ditadura militar, advindas de reformas educacionais e reestruturações de políticas de gestão da escola pública, sob a influência da estruturação neoliberal do Estado em conflito com os apelos dos movimentos contra-hegemônicos que lutavam por democracia no Brasil. Trata da instituição legal do princípio da gestão democrática na política educacional brasileira, assim como de seus limites e possibilidades.

Em sequência, no terceiro capítulo, lançamos mão de teorias da memória para o entendimento das rupturas e continuidades de modelos de gestão da escola pública, em seu universo de concepções e práticas. Realizamos a análise do material coletado durante a pesquisa, tomando a memória social como recurso analítico para o estudo das concepções e práticas de gestão escolar frente às exigências da democratização da escola, imediatamente após a ditadura civil militar, tendo por base as percepções, motivações históricas, sociais e políticas que, em sua dialética, imbricaram-se e constituem o presente da escola pública em sua gestão educacional.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: DO SURGIMENTO DA FUNÇÃO DO DIRETOR AO ANSEIO PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

2.1 A ESCOLA E A FUNÇÃO DO DIRETOR NAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA

A escola moderna, como produto de processos históricos regidos pelo modo de produção capitalista, não pode ser compreendida à parte da história do capitalismo. Ela é criada justamente para atender as necessidades do capital, sobretudo, a partir do surgimento das indústrias, quando a escola cumpria a função de preparar a mão de obra para as novas formas de trabalho, assim como de disseminar os valores dominantes. Essa é a escola pensada para os trabalhadores. Para a classe dominante, cabia à escola preparar para o domínio. Constituindo-se, dessa forma, o projeto de educação dualista, pensado estrategicamente para se garantir a manutenção do poderio da classe dominante. Nessa perspectiva, “*o nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica*” (MANACORDA, 2002, p. 249).

Segundo Bruno (2008), a escola, como instituição social, insere-se no campo do controle da produção capitalista e, dessa forma, as políticas de administração escolar passam pela submissão a ele. A história da gestão da escola pública no Brasil pode expressar bem esta interpenetração dos interesses do capital no trabalho do gestor. Para melhor compreendermos as mudanças percebidas na função do gestor escolar, fazemos uma breve retrospectiva do papel atribuído aos dirigentes das instituições de ensino em cada período da história da educação brasileira.

Durante o Período Colonial, as instituições brasileiras estiveram sob o domínio dos agentes da Coroa Portuguesa, cuja administração, segundo Fonseca e Menardi (2010), era marcada pela centralização do poder, limitações dos poderes delegados, controle estrito dos agentes da coroa, concessão de privilégios e fiscalização abusiva na cobrança de tributos. A educação, sob a responsabilidade dos Jesuítas, cumpria uma dupla função: disseminar a fé católica e tornar os indígenas mais maleáveis aos interesses dos colonizadores.

Na sua vertente religiosa, a educação era sinônimo de evangelização e catequese e, no ponto de vista da concepção pedagógica, configurava-se a pedagogia tradicional. A postura rígida, que supervalorizava a ordem e a obediência, também estava presente na administração dos vários colégios jesuítas espalhados pela colônia. A estrutura hierárquica dessa administração é descrita por Fonseca e Menardi (2010),

Na administração geral, com sede em Roma, o provincial geral é o responsável pelo funcionamento das casas e colégios da Ordem em todas as províncias. Na hierarquia da Ordem dos Jesuítas, abaixo do provincial geral, encontramos a figura do provincial, responsável por cada uma das “Províncias ou circunscrições territoriais”. De acordo com o *Ratio*, o provincial tinha papel fundamental na consecução dos objetivos da ordem. [...]. Subordinada ao provincial, está a figura do reitor, autoridade máxima do colégio. Como consta nas *Constituições da Companhia de Jesus* ao reitor cabia o governo dos colégios. Dentre suas atribuições, encontramos aquelas de caráter doutrinário como também outras de ordem prática, referentes ao bom funcionamento dos estabelecimentos, que incluíam o esforço para fazer os indivíduos progredirem na virtude e na ciência, a defesa da saúde dos alunos e dos bens do colégio. (FONSECA e MENARDI, 2010, p.35-36).

A estrutura rígida, centralizadora, com foco nas normas e na ordem está fundamentada, segundo Sander (2007), na tradição do direito romano, de natureza antecipatória, dedutiva, normativa, prescritiva e regulatória. Para o autor, essa tradição atrasou a adoção de princípios e técnicas de administração educacional fundamentados em outras tradições filosóficas, como as do direito anglo-americano, de natureza experimental, empírica e dedutiva. A este respeito, lembra que o legalismo eurolatino, diferente do experimentalismo do direito anglo-americano, enfatiza a ordem, a regulamentação e a codificação, promovendo um sistema fechado de administração, da qual resulta o formalismo, a discrepância entre lei, a norma prescrita, e realidade.

Somaram-se ao enfoque jurídico herdado da Europa os valores próprios do cristianismo, sobretudo, da Igreja Católica Romana e, posteriormente, ideais filosóficos do positivismo, que se atentam para a manutenção da ordem e do progresso no funcionamento das instituições e sistemas de ensino. (SANDER, 2007, p.21). Nessa perspectiva, o autor conclui,

A evolução da administração pública e da gestão da educação no Brasil durante o período colonial se apoiou, predominantemente, na tradição jurídica enraizada no direito administrativo romano, com seu caráter normativo e seu pensamento dedutivo. O cristianismo, especialmente o catolicismo, reiterou a força normativa e a lógica dedutiva do enfoque jurídico. A partir do século XIX, a filosofia positivista também exerceu profunda influência na educação e deixou sua marca através da introdução do método científico empírico, do enciclopedismo curricular e dos modelos normativos de gestão da educação. (SANDER, 2007, p. 27)

A influência dessas concepções, especialmente, com base na fé cristã e na filosofia positivista exercerá influência ainda em períodos posteriores ao colonial. No Período Imperial ocorre, segundo Sander (2007), uma difusão da lógica positivista, fundada nos preceitos da sociologia de Comte (1830-1842), enraizada na sua noção de *consensus universalis*, que mais

tarde se refletiria nas teorias consensuais e universalistas de organização e administração da escola. Assim, no âmbito da gestão escolar, a influência do positivismo se manifestou nas práticas prescritivas e normativas de organização e gestão das instituições de ensino, voltadas para a manutenção da ordem e do progresso no funcionamento dessas instituições.

No ponto de vista socioeconômico, após a sua independência de Portugal, o Brasil necessitava se constituir enquanto um Estado Nacional, para organizar o país e garantir a sua unidade (Fausto, 1995). Nesse contexto, fazia-se também necessária a formação de uma nova elite burocrática que substituísse os administradores portugueses. Ananias (2010), ressalta que, nesse período, ocorre o crescimento da elite proprietária de terras, o desenvolvimento da cidade, onde se concentrava o aparelho administrativo e as atividades comerciais, e que estes *“juntamente com o novo status do Brasil que abandona os seus tempos de Colônia, favoreceram o amento da demanda por instrução”* (ANANIAS, 2010, p.56). Frente a tal cenário, a organização da educação ganhará a atenção do novo Estado nacional, já que se fazia notória a necessidade de constituição de uma estrutura mínima para garantir a instrução primária à população branca e livre.

Para atender a tais demandas, o Estado decreta, como Lei Nacional, a Lei Geral de 1827. Esta determinava, em seu artigo primeiro, que em todas as cidades e lugares mais populosos existiriam escolas de primeiras letras. Mais tarde, após a reformulação da Constituição de 1824, promovida pela decretação do Ato Adicional de 1834, ocorre a descentralização da administração pública do país e, no campo da educação, a garantia da instrução primária torna-se um dever das províncias. (Brasil, Constituição de 1824, 1981).

Assim, as províncias passaram a criar as suas legislações acerca do ensino, inclusive, no que se refere à organização e administração da escola. Segundo Ananias (2010, p. 59), *“nessa época, para as escolas de primeiras letras, não havia o cargo de diretor. Os responsáveis diretos pela escola eram os próprios professores que eram subordinados ao presidente da província”*. Considera, ainda, que talvez, esse seja o motivo da grande preocupação desse período com a criação de uma estrutura de fiscalização do trabalho desses professores.

Em 1846, foram criados em São Paulo a Escola Normal e dois Liceus, por meio da Lei Geral e da Lei nº 33, respectivamente, ambas decretadas nesse ano. Para a Escola Normal, não foi prevista a criação do cargo do diretor. Já para os Liceus da província, a lei nº 29/1847, que estabelecia os regulamentos dessa instituição, assim previa: *“O governo nomeará um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo para diretor do Liceu”*. (São Paulo – Província, 1868). Nesse regulamento, cumpria ao diretor o dever de tomar conta do

Liceu, fiscalizar a conduta dos professores, informar os problemas ao presidente da província, sugerir mudanças e encaminhar relatórios anuais sobre o funcionamento do Liceu. Além de reprimir alunos, estabelecer a carga horária de aulas, responder aos requerimentos recebidos, marcar e presidir banca de exames de alunos e, ainda, intermediar a comunicação entre professores e o presidente da província. Na acepção de Ananias (2010),

Essa amplitude nas obrigações destinadas aos diretores deve ser analisada no contexto do incipiente nascimento do ensino secundário que, a partir desse momento, pretendia agrupar, além das matérias antes dadas nas aulas avulsas, outras como geometria e mecânica aplicada às artes. [...]. Dessa forma, o agrupamento e a divisão das matérias em um único espaço exigiam a figura de um diretor, responsável pelos professores, alunos e todas as atividades realizadas no estabelecimento de ensino. (ANANIAS, 2010, p. 60)

Conforme a Lei nº 54 de 1868, assim como nas décadas anteriores, as escolas de primeiras letras não contavam com a atuação de um diretor. A administração era feita pelo próprio professor, que, além de prestar conta, anualmente, da escola em que trabalhava, era submetido à fiscalização dos inspetores de distritos, pelas Câmaras Municipais e pelo inspetor geral da instrução pública, que respondia diretamente ao presidente da província. Situação, segundo Ananias (2010), mantida até o final do Império, uma vez que somente na República será instituído oficialmente, o “lugar” da escola e a sua administração interna, por intermédio da criação dos Grupos Escolares.

Proclamada a República, em 1889, sob o lema da ordem e progresso, incitado pela filosofia positivista, deposita-se na escola a esperança de um novo tempo. Nesse contexto, a educação era compreendida como porta de entrada para a evolução da sociedade. Para Carvalho (1989), os anseios republicanos ancoravam-se na ideia de que o saber e a cidadania, juntos, eram capazes de trazer o progresso, e que o futuro seria luminoso. No bojo das aspirações por avanços, volta-se a atenção para a administração das escolas, mais precisamente, busca-se formas para racionalizá-la e torná-la mais organizada e eficiente. Em nível nacional, a estrutura da escola começa a ser desenhada pelo Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto 3.890 de 1/01/1901), no governo de Campos Salles. O capítulo II do Título I desse decreto determina que cada estabelecimento será administrado por um diretor, de livre escolha do Governo.

Na era Vargas (1930-1945), são construídas diretrizes institucionais para a formação e regulamentação da profissão do administrador da escola pública. Surgem as primeiras obras sobre a administração escolar, influenciadas pela escola de administração, de base racionalista

e empresarial, pautada em uma concepção produtivista, inclusive, sob a influência dos pioneiros da educação, que defendiam a necessidade de um espírito filosófico e científico nas diretrizes que orientavam a administração da educação e da instituição escolar.

Ocorre a consolidação da função do diretor de escola, em consequência da expansão do ensino elementar e da demanda por educação provocada pelo impulso de industrialização e de urbanização ocorrido nesse período. (ANDREOTTI 2010). Ao final da Era Vargas, já se discutia a necessidade de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de organizar, em território nacional, um sistema de ensino. *“Essa lei, cujo projeto inicial foi apresentado ao congresso em 1948, traria novos desafios e exigências para a administração escolar”*. (ANDREOTTI 2010, p. 121)

No período do Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964), caracterizado pela consolidação da industrialização do país, os governos mantiveram uma relação muito próxima com o sistema educacional, pela necessidade de trazer a educação para a arena política e inserir mão de obra qualificada no processo de desenvolvimento que se consolidava. Por outro lado, a sociedade organizava-se em movimentos de pressão para que se ampliasse a escolarização no país, diante do crescimento populacional, os centros urbanos e da possibilidade de inserção no mercado de trabalho que se expandia. Foi promulgada a primeira LDB (1961). Esta define que o diretor de escola deverá ser educador qualificado. Segundo Gallindo e Andreotti (2010),

É pertinente observar que ao falarmos em administração escolar, referimo-nos essencialmente ao trabalho em sua forma concreta e ao trabalhador no contexto escolar e ainda na relação trabalho-educação/escola. O administrador escolar e o professor, como trabalhadores da educação, não poderiam deixar de carregar as características relevantes no exercício de sua profissão, que estão diretamente ligadas ao processo de produção dentro do contexto do capitalismo em sua fase industrial. [...]. A influência da industrialização que se consolida no nacional-desenvolvimentismo nos mostra também a crescente ruptura entre a concepção e a execução que existe para os trabalhadores das escolas. [...] De toda maneira, guardadas as devidas especificidades do trabalho e dos trabalhadores na escola, observamos que a tendência histórica é de aproximação destes com o processo produtivo capitalista, ou seja, com o trabalho alienado e com a falta de controle sobre os processos. A administração escolar no Brasil nesse período deve ser observada como parte das iniciativas que refletiam o desenvolvimento e a expansão industrial, dentro dos moldes do capital internacional. (GALLINDO e ANDREOTTI 2010, 135-136)

Na perspectiva de Felix (1982, p.41), *“a evolução da administração e a relevância que ela adquire, ocorre simultaneamente à expansão do capitalismo, pois a relação entre ambas é*

reciprocamente determinada”. Assim, as concepções e práticas de administração adotadas nesse período correspondem à estrutura e demandas do capital. Para alcançar os seus objetivos, o capitalismo desenvolve e faz uso de teorias de administração que colaborem para o seu desenvolvimento e manutenção no poder.

Ainda, no período do nacional-desenvolvimentismo, nota-se que a discussão da administração escolar se aproxima das concepções de Fayol e Taylor, cujas teorias contribuem expressivamente para o alcance dos interesses do capital. Fayol, com base na estrutura organizacional da “administração geral” na busca pela máxima eficiência da empresa, tendo como base princípios como: planejar, organizar e controlar (FAYOL, 1989). Taylor, partindo da força produtiva, dedicou-se à divisão do trabalho, à especialização e ao controle do processo produtivo, formulando uma concepção conhecida como “administração científica”, que, entre outras coisas, primava pela otimização do tempo e redução dos custos da produção (TAYLOR, 1970).

Galindo e Andreotti (2010), asseguram que a administração escolar toma maiores dimensões a partir do taylorismo, tornando-se uma concepção dominante de administração escolar. Os autores ressaltam:

O taylorismo tem como um de seus pontos principais a separação entre planejamento e execução, fazendo que a divisão do trabalho necessite cada vez mais de especialização com intuito de aumentar a produtividade. A administração científica de Taylor torna o trabalhador alijado do processo de produção, focado apenas em fazer a sua parte e sempre subordinado a outra parte desse processo, identificando o homem apenas como uma peça de um maquinário maior, com vias de racionalizar e melhorar a produção. Em relação à administração escolar no país, até os anos de 1960, ainda não havia sido produzido um corpo teórico que desse suporte às suas necessidades ou que permitisse avançar nas áreas de organização do sistema e da estrutura da rede escolar. Para adequar-se às condições sociais o momento e às demandas da sociedade, como também ao que a legislação impunha como formação especializada em administração escolar, entre outros aspectos, assumiu os princípios da teoria geral da administração. (GALLINDO e ANDREOTTI, 2010, p. 137-138)

Ora, a penetração do modelo fabril na escola, ocorre por meio da implantação da divisão do trabalho, da hierarquia das funções, da centralização do poder e da burocracia na estrutura de funcionamento dessa instituição. Esse modelo fabril de administração escolar interessa ao capitalismo porque impõe a escola a função de preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

A atuação do diretor se equivale ao do supervisor da fábrica, que atua também subordinado e supervisiona o processo de produção. Não há participação no planejamento e

na concepção do trabalho, cabendo-lhe apenas a função de cumprir e fazer cumprir aquilo que lhe fora determinado pelo Estado. Por isso, a natureza contraditória da função do diretor, “*uma autoridade com autonomia muito restrita diante de um estado regulador e centralizador das organizações sociais*” (ANDREOTTI, 2010, p.141)

Nota-se, até aqui, a íntima relação das concepções e práticas de gestão escolar com os interesses dominantes, seja pela difusão do conservadorismo da filosofia positivista, seja pela adoção da estrutura fabril nas escolas, baseada em teorias que se fundam no controle e exploração do trabalho. Nesse contexto, o papel do diretor mais se aproxima de um executor e vigilante das políticas capitalistas. A educação sempre foi alvo dos anseios hegemônicos, com a escola e sua administração não foi diferente.

2.2 A DITADURA MILITAR E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O governo que assumiu o poder político no Brasil em 1964 tinha como principais características o autoritarismo e o terror, com que submeteu a sociedade brasileira. Os militares que assumiram o poder em 1960 mantinham próximas relações com a política norte-americana, submetendo-se, inclusive, a sua ingerência nas questões políticas e econômicas. “*Aliás, esses temas eram os preferidos dos norte-americanos, que sempre procuram associar a “democracia juntamente com o livre mercado”*” (CLARK et al, 2010, p.147). Nesse período, segundo IANNI (1975), havia um conflito de interesses entre os setores nacionalistas. Por uma lado havia um grupo que defendia as reformas sociais e econômicas de base e, por outro lado, havia o grupo dos empresários e de pessoas de classe média que reivindicavam a inserção definitiva do Brasil na política do mercado internacional. Este segundo grupo tem as reivindicações atendidas com a instauração do Golpe Militar, que autoritariamente, põe fim na discussão e garante a internacionalização da economia.

O novo modelo econômico beneficiou apenas as elites, promovendo uma alta concentração de renda. Segundo Aquino (1990, p.260), “*não se pode negar que a industrialização cresceu, mas é inegável que a sociedade empobreceu*”. E, mais uma vez, a educação ganha uma atenção especial da população e do governo brasileiro. Para a população, a qualificação era o caminho para se alcançar um vaga no quadro das empresas. O crescimento industrial demandava mão de obra especializada. Assim como destaca Clark et al,

Para adequar o sistema educacional às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado e responder às pressões sociais, o

governo buscou a ajuda internacional, em particular, por intermédio dos chamados “Acordos MEC-USAID” [...], cujos técnicos tiveram participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro. [...]. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional. Para esses países, que comandavam a expansão do capitalismo, os investimentos na área de educação dos países periféricos tinham por objetivo aumentar mercados, introduzindo novos hábitos de consumo nas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, pelo o ensino, mão de obra de baixo nível (CLARK et al, 2010, p. 154).

Não obstante, as reformas educacionais do governo militar vieram apoiadas nas orientações internacionais. As formas de organização e de administração da educação, assim como os componentes curriculares foram submetidas às imposições e orientações dos órgãos educacionais e de segurança militar. Com a reforma universitária de 1968, Lei n° 5.540, foi introduzida a exigência de formação do administrador escolar, para todos os níveis de ensino, em cursos superiores. Essa exigência foi regulamentada pela resolução CFE n° 02/69, anexa ao parecer CFE n° 252/69, aprovado em 5/03/1969, que dispunha sobre a estrutura, o funcionamento e os mínimos curriculares do curso de Pedagogia exigidos para formação de Diretor de Escolas. A citada Resolução, n° 02/69, determinava:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, 1969)

Tais mudanças legais, que exigiam que o preparo dos especialistas em educação fosse feito em nível superior, provocaram a valorização do curso de Pedagogia, como *locus* privilegiado de formação de professores e dirigentes escolares. (CLARK et al, 2010,). A Lei n° 5.692/71, ao fundir os cursos primários e o ginásial, que passaram a se chamar ensino de primeiro grau, com duração de oito anos e de caráter obrigatório, extinguiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criava o cargo de Diretor de Escola.

A nova organização e orientação da administração escolar caracterizava-se pela estrutura burocrática e pela garantia de que o poder de decisão ficasse a cargo de uns poucos técnicos que gozavam da confiança das autoridades à frente da Secretaria da Educação. Dessa forma, o cargo de diretor, antes preenchido por indicação política, com as reformas do ensino, passou a ser ocupado por um técnico, supostamente neutro, que, segundo Cortina (1999, p.69), “*tinha como funções primordiais gerenciar a adequação e o cumprimento dos*

programas e regulamentos escolares, decididos em instâncias superiores, bem como fiscalizar os trabalhos”.

Assim, o Diretor de Escola passa a atuar no sistema público de ensino como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Diante desse conflito de papéis e interesses, entre os seus superiores e seus subordinados, em geral, rendia-se às instâncias superiores, em prejuízo da identificação com os interesses da unidade escolar e de sua comunidade (Clark et al, 2010, p.166).

As Reformas Educacionais, na vigência da Ditadura Militar, apresentaram uma fundamentação tecnicista, baseada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Estes princípios também norteiam as principais produções teóricas acerca da administração escolar. O que se pode notar no trecho abaixo, extraído do texto *Direção de Unidade Escolar*, escrito por José Augusto Dias e publicado em 1973 no livro *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º 2º Graus – Leituras*, de Moysés Brejon.

Como toda empresa, a escola é organizada com a finalidade de atingir certos objetivos. [...]. Esta necessidade é particularmente relevante para o diretor e os professores, que desempenham na escola função da mais alta responsabilidade. A falta de atenção aos objetivos pode levar a atividades inúteis e contraproducentes. (DIAS, 1973, p. 181)

O caráter tecnicista atrela a escola ao mundo da produção, tratando-a de modo similar a uma empresa, como se esta similaridade fosse algo natural, o que favorece a sua aceitação e implantação no ambiente escolar, tornando-o mais hierarquizado, disciplinado, rígido e padronizado. *“Tal visão do papel do diretor revela o quanto a ditadura militar brasileira procurou estender seus tentáculos para espaços os mais diversos da vida social, dentre os quais, sem dúvida, a escola foi um dos mais importantes”* (CLARK, 2010, p.169). Para Saviani,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia (tecnicista) advoga a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1985, p. 12-13)

Daí o alerta de Paro (1999) sobre a necessidade de superação desse modelo de administração escolar, que alinha a função da escola aos interesses dominantes, por outro modelo no qual os fins da educação e, em consequência, também da administração escolar,

esteja comprometidos com a classe trabalhadora, deixando de servir de instrumento de dominação aos grupos hegemônicos.

Mesmo durante a Ditadura Militar, sob a influência dos intelectuais de esquerda brasileiros, que assumiam uma postura contra-hegemônica, ocorre as primeiras mobilizações em prol da democratização da gestão escolar. As críticas sobre o funcionamento da escola aliada à organização de entidades e movimentos representativos dos profissionais da educação contribuíram para que se lançasse um novo olhar sobre a escola pública e sua gestão. Segundo Santos Filho (1992, p.223), *“ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, pela democratização da gestão das instituições da sociedade”*.

O autor relata três experiências de democratização de planejamento da educação e da gestão da escola pública que ocorreram em São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina, na década de 70. Tais experiências, segundo o autor, acontecem sob a influência de movimentos contra-hegemônicos. Nesse sentido, afirma que *“as classes populares, sob a liderança dos intelectuais de esquerda, foram estimulados a participar diretamente nos diferentes conselhos que definiam a política de trabalho nas escolas”* (SANTOS FILHO, 1992, p. 223-224).

Sander (2007), ressalta que entre as décadas de 60 e 70 os estudos sobre a administração escolar no Brasil começa a ganhar um enfoque sociológico, que em sua vertente crítica, proporciona um análise mais aprofundada em relação aos fins da educação, em consequência também da escola e de sua gestão. O autor afirma que,

Nas décadas de 1960 e 1970, observa-se um renovado movimento de organização dos educadores através da criação e consolidação de associações de profissionais e instituições em diversas áreas do conhecimento pedagógico. No campo específico da administração da educação, destaca-se o pioneirismo e protagonismo da Associação Nacional de Política e Administração a Educação (ANPAE), fundada em 1961, em São Paulo, por decisão dos participantes do I Simpósio Brasileiro da Administração Escolar. As publicações da ANPAE e seus simpósios brasileiros e congressos internacionais desempenharam um papel importante no desenvolvimento e na difusão do pensamento administrativo na educação brasileira. (SANDER, 2007, p. 55)

Esse movimento de renovação sobre o pensamento acerca da gestão da educação e da escola pública, aliado ao surgimento e atuação de entidades e movimentos contra-hegemônicos que lutaram em defesa da educação será decisivo para a elaboração das políticas educacionais construídas após a Ditadura. Quando esses movimentos entrarão em disputas com os históricos interesses capitalistas.

3 A GESTÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE PÓS-DITADURA MILITAR: A INSTITUIÇÃO LEGAL, OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

3.1 AS MUDANÇAS SOCIOECONÔMICAS DAS DÉCADAS DE 80 E 90 E A REESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO RECENTE

O período pós-ditatorial no Brasil foi marcado pela expressiva mobilização social em defesa da democratização da sociedade, a partir do rompimento com os processos autoritários impostos durante a ditadura civil militar. Os movimentos sociais contra-hegemônicos lutavam pela organização e garantia de direitos e do exercício da democracia pelo Estado. Princípios e práticas atreladas aos ideais democráticos, tais como liberdade, igualdade, descentralização de poder, participação e controle popular na gestão de bens públicos foram defendidos com verdadeiro afinco por esses grupos. No bojo dessas aspirações, o modelo autoritário e centralizador de gestão escolar, construído durante a ditadura, passa a ser combatido, tendo em vista a sua divergência com o modelo de sociedade qual se pretendia construir. Minto (2010), lembra que,

Nesse processo, surgiram importantes entidades e instituições que viriam a ter um papel decisivo nas lutas pela educação, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além do Partido dos Trabalhadores (PT). (p. 179)

Considerada como um importante espaço de formação dos sujeitos para a atuação social, a escola, em especial a pública, recebeu, no período em questão, uma atenção especial daqueles que lutavam por democracia. Impõe-se, nesse contexto, a necessidade de se repensar a forma pela qual essa instituição era gerida. Ora, se o ideal perseguido era a construção de uma sociedade organizada e gestada democraticamente, a escola deveria contribuir para este fim e, para tanto, deveria, ela mesma, passar por transformações em sua organização e gestão.

A concepção de gestão escolar reivindicada pautava-se nos mesmos princípios e ideias democráticos que mobilizavam as lutas pela transformação social. Nesse sentido, as questões discutidas sobre o papel social da educação escolar “*fizeram que se percebesse com maior clareza a dimensão política desse papel, de modo que os temas que envolvem a gestão/administração escolar e sua democratização passaram a fazer parte dessas discussões e embates*”. (MINTO, 2010, p. 180)

Buscava-se construir um novo modelo de gestão escolar, no qual as decisões não estivessem mais centralizadas na figura do diretor, que assumiria, nessa conjuntura, novas responsabilidades, inclusive a de organizar e gerir mecanismos de participação na escola, espaços colegiados formados pelo coletivo, onde a escola seria planejada e controlada pelos diversos segmentos que compõem a instituição, alunos, professores, pais e funcionários, promovendo o exercício vivo da democracia, o controle social dos bens públicos adquiridos e dos serviços prestados pela instituição, além do afinamento desses serviços com os interesses e necessidades de seus usuários (PARO, 2006). Assim, esperava-se não mais a atuação de um diretor detentor do poder, mas de um profissional capaz de gerir junto aos diversos segmentos, rumo aos objetivos traçados coletivamente. (LUCK, 2009)

Analisando os rumos da gestão escolar no período de pós-ditadura militar no Brasil, Minto (2010) irá concluir que, embora a transição para a democracia tenha sido, em certos aspectos, um engodo,

O clima gerado pela perspectiva do fim da Ditadura reacendeu os movimentos sociais e, com eles, inúmeras reivindicações sociais, inclusive quanto à condução democrática do Estado e de suas políticas. Isso se expressava especialmente pela reivindicação de maior controle público sobre o Estado e de mais atenção para com muitas das demandas sociais negligenciadas pela Ditadura. Dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação, tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis. Nesse contexto favorável, os debates sobre gestão da educação se aprofunda e fizeram ressurgir o tema da participação, o qual havia sido “esquecido” durante décadas, graças à influência das concepções tecnoburocráticas da educação e da gestão educacional que embasaram as políticas educacionais adotadas pelo Estado autoritário. (p. 179-180)

Assim, é possível afirmar que a concepção de gestão democrática da escola se desencadeou, principalmente, sob a perspectiva dos movimentos de redemocratização da sociedade, atuantes no período pós-ditatorial, quando ocorreu a releitura do passado à procura de definições e medidas para o presente em processo e para o futuro da democracia no país. Uma das iniciativas tomadas por esses grupos foi o exercício de pressão social sob os órgãos responsáveis pela elaboração das leis que regem a educação brasileira, com o objetivo de tornar a gestão democrática um princípio legal para todo o país.

Tal iniciativa surtiu efeitos positivos, conquistando a legitimação do princípio de gestão democrática nas principais Leis que orientam a educação no Brasil. A primeira conquista legal foi alcançada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, dada a incorporação dos principais ideais defendidos pela sociedade civil organizada naquele período, voltados para a defesa da democracia e da

cidadania. Entre os ideais incorporados, inclui-se a democratização da gestão, prevista em seu artigo 206, que assegura os princípios basilares que devem nortear o ensino no país. No inciso VI desse artigo, registra-se, entre os princípios definidos, “*a gestão democrática do ensino público, na forma da lei*”, que será ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, nos artigos abaixo transcritos:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

A partir de tais definições legais, estados e municípios passaram a elaborar os seus instrumentos de normatização para a instituição e funcionamento de mecanismos viabilizadores da democratização da gestão, construídos conforme as leis nacionais vigentes e as deliberações dos envolvidos na construção desses dispositivos legais, a exemplo de Leis de Conselhos Escolares e para a eleição de gestores. Esta, prevista, por vezes, nos Estatutos e Planos de Carreira do Magistério locais, documentos, que, inclusive, passam por uma revisão no que tange, também, as atribuições das funções, a fim de adequá-las aos princípios democráticos e às determinações da LDB/1996 a respeito das incumbências atribuídas aos estabelecimentos de ensino, logicamente, também atribuídas aos seus gestores e os deveres atribuídos aos educadores, conforme o previsto pelos artigos 12 e 13 da Lei 9394/96, que dispõem o seguinte:

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

I – elaborar e executar sua proposta;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

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

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No ano de 2001, a gestão democrática da escola ganha legitimidade também no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, com a vigência de dez anos. A construção deste plano é uma antiga reivindicação de diversos e relevantes movimentos sociais do país e já estava prevista na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214, também posta no artigo 9º da LDB de 1996, que, ao expor sobre a organização da educação nacional, define como incumbência da união a elaboração deste documento, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Contudo, embora a elaboração do Plano Nacional de Educação já estivesse prevista na Constituição Federal e na LDB, segundo Valente e Romano (2002), a sua aprovação não ocorreu por esforço do governo em cumprir as exigências legais, mais sim por intermédio de forte pressão social exercida pelo “Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública”. Em artigo publicado na revista Cedes, os autores relatam que em 1998, as diversas entidades integrantes desse Fórum deram entrada, na Câmara dos Deputados, no Plano Nacional de Educação construído coletivamente pelos vários segmentos das escolas e da sociedade durante os dois primeiros Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), ação que deu origem ao Projeto de Lei nº 4.155/98. Pressionado, o governo se viu obrigado a enviar também o seu plano, anexando-o ao Plano da sociedade, sob o nº 4.173/98. Para Dourado (2006),

As ações concernentes à estruturação do PNE configuram-se, portanto como fruto da ação política desencadeada pela sociedade civil organizada, em fazer valer as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e nas disposições transitórias da LDB. (...). O PNE, entendido como política pública deveria ser resultante, portanto, dos embates das duas propostas de Plano, envolvendo a sociedade civil e política, de modo a constituir-se em uma política de Estado. Nesse contexto, é fundamental ressaltar que os dois projetos de PNE (O PNE da sociedade brasileira e o PNE do MEC) traduziam os embates e as disputas no campo. (DOURADO, 2006, p. 29-30)

Assim, os interesses da sociedade civil organizada divergiam dos interesses defendidos pelo Parlamento Federal, de maioria conservadora e governista. O projeto enviado pelas entidades representava as exigências dos movimentos sociais contra-hegemônicos para a

educação nacional, visando o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Com relação à gestão, no Plano da Sociedade, como ficou conhecido, era apresentada, como uma das diretrizes geral, a garantia da gestão democrática dos sistemas de educação e das instituições de ensino.

No Plano aprovado em 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, há uma limitação da abrangência desse propósito, expressando como objetivos e prioridades apenas os princípios da gestão democrática já estabelecidos no artigo 14 da LDB de 1996. Como enfatiza Didonet (2000, p.23), “*os dois documentos tinham substanciais diferenças em muitos aspectos, desde os formais, de estrutura do plano, até os de conteúdos*”. Limitações e supressões também ocorrem com outras diretrizes do plano popular. Algumas delas sequer são mencionadas. Basta lembrar que o Plano da Sociedade contou com nove vetos presidenciais. Nota-se a distância entre o Projeto de Lei originário da base e o Plano aprovado pelo Congresso. Os fundamentos que norteavam as políticas educacionais defendidas pelo governo caminhavam em caminho oposto àqueles que norteavam a proposta de uma gestão democrática. Assim, segundo Valente e Romano (2002),

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (p. 99)

É preciso, no entanto, reconhecer a importância de a gestão democrática se consolidar legalmente por meio dessas políticas nacionais, ainda que se deparando com as referidas limitações. De fato, o que ocorre é uma travada disputa política entre os interesses dos movimentos contra-hegemônicos e os interesses alinhados à ordem dominante. Por um lado, apresenta-se o empenho de uma parcela da sociedade para construir uma escola pública de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado. Por outro lado, nota-se a resistência do governo estatal em atender aos anseios da base, uma vez que estes contrariam os interesses da gerência capitalista.

Ao analisarem os embates políticos ocorridos durante a tramitação do Plano Nacional de Educação, desde a sua entrada no Congresso em 1998 até a sua aprovação em 2001, Valente e Romano consideram que,

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas

traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. (2002, p.98)

Assim, a luta dos movimentos contra-hegemônicos pela democracia é marcada, nesse período, pelo confronto com os ditames do capital, que afastava cada vez mais a possibilidade de se ter um Estado de direito e buscava imprimir a política do Estado mínimo. Os anseios pela gestão democrática da educação e das instituições de ensino mobilizados pela sociedade conquista espaço nas principais políticas da educação nacional, embora, por vezes, de forma vaga na lei. Contudo, além das barreiras impostas à sua constituição legal, graças ao caráter conservador do governo, a efetiva implementação da gestão escolar democrática esbarra, na prática, em dificuldades estruturais decorrentes das mudanças socioeconômicas oriundas da nova lógica capitalista, sob os fundamentos do neoliberalismo, que exigiu uma reestruturação do Estado, de forma que este se adequasse aos seus pré-requisitos.

Nota-se, nos anos posteriores à ditadura militar, sobretudo, nos anos de 1990, a introdução de políticas de cunho gerencial na educação, com destaque para o governo de Fernando Henrique Cardoso, responsável pela proposta de Reforma do Estado, sob o comando de Luís Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), criado, basicamente, para esse fim. O referido ministro assim explica o teor da Reforma,

Escolhido para o cargo de ministro, propus que a reforma administrativa fosse incluída entre as reformas constitucionais já definidas como prioritárias pelo novo governo – reforma fiscal, reforma da previdência social e eliminação dos monopólios estatais. E afirmei que para podermos ter uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo em que vivemos, seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado (PEREIRA, 1999, p. 21).

É possível verificar, claramente, um discurso alinhado aos interesses do capital, numa lógica que tende a transferir para as instituições e servidores públicos a responsabilidade pela “qualidade” e “eficiência” dos serviços prestados, enquanto o Estado se omite nesse processo. Seguindo esta lógica utilitária, Pereira (1999), apresenta o seu plano de Reforma de Estado, sob uma aparente linha de descentralização, que, na prática, tratava-se de um conjunto de transferências de responsabilidades, acompanhada pela defesa da necessidade de regulação do desempenho do serviço público por meio de processos de avaliação. Assim, segundo Silva (2009), descentralizar e avaliar tornam-se eixos estruturantes na educação.

Analistas dessas reformas e de seus reflexos na gestão da escola pública, tais como Castro (2008), Sá (2001), Martins (2002) e Fonseca (2001), sustentam que o modelo gerencial de administração considera a educação como um “serviço” não exclusivo do Estado. A participação da sociedade, posta como mecanismo gerencial na resolução de problemas locais, segundo eles, esvazia a dimensão política do processo de tomada de decisões. Concluem que, nesse contexto, ao se valorizar o envolvimento da comunidade na escola como técnica de gestão, o objetivo traçado não é, efetivamente, o exercício da democracia, mas uma forma prática de reduzir custos com a educação e de transferir do Estado para a sociedade a responsabilidade pelo oferecimento de um ensino de qualidade. Nesse sentido, Castro afirma que,

A autonomia passa a ser entendida como consentimento, como forma de construir uma cultura de organização de empresas; a descentralização passa a ser mais uma desconcentração de responsabilidades e poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência econômica; a participação é, essencialmente, uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consensos. (CASTRO, 2008, p. 404)

Fica evidente, portanto, a influência que as políticas econômicas neoliberais, apresentadas em sua forma gerencialista, têm exercido sobre a construção da política educacional, isto é, lançando sobre esta, finalidades distintas daquelas desenhadas pelos movimentos populares, o que é perceptível na própria política de democratização, construída no período de pós-ditadura militar, de modo que agora as tensões não mais se concentram no dualismo democracia e antidemocracia, mas, principalmente, no conceito de democracia, nas noções e interesses nela concentrado.

Como alerta Castro (2008), isto ocorre porque, muitas vezes, apropriando-se de termos reivindicados pela sociedade civil organizada, como autonomia, participação e descentralização, o Estado, em defesa dos interesses dominantes conservadores, tem imprimido uma política de continuísmo e de recuo dos seus deveres para com a sociedade, que na prática implica em barreiras às transformações almejadas pela base. Ao avaliar a política educacional brasileira e seu princípio de gestão democrática, Paro alerta que é preciso “*estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc. assumem na realidade escolar*” (2001, p. 33). Daí a relevância de o gestor da escola da escola pública conhecer os fundamentos, desafios e possibilidades de sua função.

Para analisar as concepções e práticas de gestão escolar construídas no período pós-ditatorial, faz-se necessária a compreensão do que de fato representou a “transição” da

ditadura militar para a “Nova República”, no período chamado “redemocratização”, e como essa democracia vem se processando na atualidade, como os antigos e os novos ideais vêm repercutindo sobre as concepções e práticas de gestão escolar.

Ao refletir sobre este período de “transição” e o contexto atual do neoliberalismo, Minto (2010), afirma que *“para o compreendermos adequadamente, precisamos apreender seus fundamentos históricos (econômicos, políticos, sociais, etc.), o que nos obriga a ultrapassar seus limites cronológicos e desvelar a gênese de um processo mais amplo e duradouro.”* (p. 174).

É notória a forte influência dos interesses econômicos na elaboração das políticas de governo. Um olhar crítico do período histórico atual permite identificar algumas mudanças na estrutura do capitalismo e perceber que tais mudanças incitaram a reestruturação também do Estado, uma vez que os interesses do capital estão historicamente consoantes com este.

O Estado reestruturado, por sua vez, estabelece novas relações com a sociedade e passa a imprimir em suas políticas as novas diretrizes dos interesses dominantes, delineadas atualmente, pelo neoliberalismo, responsável pela transformação do Estado intervencionista num Estado que não mais regula o mercado e que se torna mínimo para o atendimento social, apoiando-se em filosofias empresariais preocupadas apenas em reduzir custos e favorecer o capital. No parecer de Maria Ciavatta (2003),

A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxe benefícios à população. Ao contrário, privatizou e elitizou os serviços, transferiu o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil, e introduziu o voluntariado como uma questão de “cidadania”. [...] São políticas pobres para os pobres (p. 100-1).

Tal concepção neoliberal é perceptível em toda a legislação educacional elaborada recentemente, inclusive na LDB, que apesar de sua aparente defesa da autonomia, expressa o empenho do Estado em reduzir os seus encargos e investimentos com a educação pública, buscando ora transferi-los para iniciativa privada, ora dividi-los com ela e as ONGs (Saviani, 2000, p. 200-1).

No governo Lula, sucessor de Fernando Henrique Cardoso, alimentou-se, segundo Oliveira (2009), a expectativa de que as políticas educacionais ganhassem novos rumos. Afinal o presidente Lula era um crítico das políticas do seu antecessor. No entanto, analisando os dois governos do presidente Lula e o governo em andamento da presidenta Dilma, Oliveira e Gentili (2013) apontam as características ambivalentes das políticas educacionais

construídas nesses dez anos, entre 2003 a 2012, apontando avanços e também continuidades em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

Entre os avanços, destaca-se a expansão da obrigatoriedade escolar, com a inclusão da educação infantil e do ensino médio na faixa obrigatória, justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos 90, quando apenas o ensino fundamental era obrigatório e o financiamento público cobria apenas essa etapa. Já o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), criado em 2006, no governo Lula, oferece cobertura financeira a todas as etapas da Educação Básica. Outro avanço, fruto dessas mudanças, foi a conquista da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei 11.738/2008. E ainda, destaca-se a expansão do acesso ao ensino superior e a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), enquanto espaço de diálogo entre o Estado e a sociedade civil. (OLIVEIRA E GENTILI, 2013)

Todavia, no parecer de Oliveira (2009), embora se perceba algumas rupturas, as políticas educacionais no governo Lula apresentam expressivas permanências em relação às políticas anteriores, apresentando-se, por isso, como políticas ambivalentes. Nesse sentido, considera:

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância. (OLIVEIRA, 2009, p.208)

Logo, pode-se afirmar que o modelo de gestão adotado pelo governo Lula, mantido pelo governo Dilma, apesar de apresentar algumas rupturas, em muito se assemelha com as diretrizes que fundamentaram a Reforma do Estado na década anterior. Sobre os perigos que tal modelo de gestão da educação representa, Oliveira discorre:

Cabe observar que tais iniciativas implicam em riscos políticos à medida que desarmam as formas de controle direto, o que pode resultar, em última

instância, que a delegação de poder por parte do Estado a outros atores envolvidos no processo de implementação dessas políticas pode gerar um vazio que vai sendo paulatinamente preenchido por interesses particulares. Tal processo pode resultar em que a ação pública seja cada vez menos estatal e, por isso mesmo, menos pública. Esse é um risco de esvaziamento de poder e de referência que tal modelo de gestão de políticas públicas pode ensejar. (OLIVEIRA, 2009, p.208)

Não obstante, a constante chamada da sociedade para se comprometer com a educação e a adoção das mais variadas técnicas de controle e avaliação revelam a manutenção do modelo gerencial de gestão da educação, próprio da política neoliberal, que vem distorcendo o sentido da descentralização e da autonomia, adotando meios que, na escola, mais afastam que aproximam a construção de uma gestão democrática.

Assim, nota-se a importância de se estabelecer a devida análise da articulação entre a economia, o Estado, a sociedade e as políticas públicas. Ao refletir sobre as políticas educacionais atuais, Minto (2010) chega à seguinte conclusão:

A política educacional dos governos brasileiros no período mais recente, portanto, nos oferece evidentes exemplos de como acontece essa interpenetração entre os interesses econômicos, organizados politicamente e legitimados ideologicamente, com as mudanças estabelecidas no âmbito da legislação educacional. [...]. Assim, a compreensão dos fundamentos objetivos desses interesses é necessária para se entender como se processam as mudanças no terreno educacional. A decisão de privatizar a educação no Brasil não é uma decisão meramente política, tomada por dirigentes insensatos. Ao contrário, é resultado de um processo histórico de caráter estrutural, que visa responder às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. (p. 198-9)

Assim, as políticas públicas atuais expressam interesses em disputa. Interesses hegemônicos e contra-hegemônicos entram em conflitos. Nesse confronto de forças, há, sem dúvida uma hegemonia dos interesses econômico-políticos, que exigem do Estado a implementação de uma política de redução de custos e de mercantilização da educação. Por outro lado, também é expressiva a atuação dos movimentos contra-hegemônicos na luta por uma educação democrática como um bem público e Estatal.

Neste contexto, a autonomia da escola e a democratização de sua gestão são entendidas como fatores primordiais para a conquista de uma educação socialmente referendada, por meio da garantia da aprendizagem aliada ao exercício da democracia no interior da escola, por meio da descentralização do poder, da participação de todos os atores da escola nas tomadas de decisões e do controle da escola por parte da comunidade escolar (PARO 2006).

Esse modelo democrático de gestão que a sociedade civil organizada buscou definir, também legalmente, torna-se fundamental para contrapor e resistir ao modelo autoritário hegemônico, primeiro de base ditatorial militar e, agora, não mais sob o controle militar, porém, ainda sob os ditames da ditadura do capital. Percebe-se, desta forma, o quanto as políticas educacionais configuram-se como terreno de disputas políticas, sobre as quais incidem interesses antagônicos.

Fruto dessa disputa travada entre os grupos sociais hegemônicos e os contra-hegemônicos, temos uma legislação educacional que apresenta, como diz Demo (1997), ranços e avanços, em relação aos ideais democráticos. Ressalta-se, no entanto, que os custosos avanços legais ainda são pouco efetivados nas escolas, dada a sua constituição vaga no texto da lei, elementos dificultadores impostos pelo próprio sistema e, ainda, a dificuldade da instituição em construir processos democráticos, frente à enraizada cultura autoritária.

Uma das principais barreiras que impedem a escola de se voltar para a transformação da sociedade é a sua organização hierárquica centralizadora, perpetuadora da cultura do autoritarismo. Por isso, assim como afirma Paro (2006), “*precisamos transformar a escola que temos aí*”, já que o papel que ela tem desempenhado ainda não tem atendido, em grande escala, às demandas sociais, no que diz respeito à formação de sujeitos críticos e atuantes, capazes de construir uma sociedade justa e democrática.

Isso implica, inclusive, na necessidade de a escola transpor as limitações legais, impostas pelos interesses hegemônicos, buscando alternativas para que estas limitações possam ser burladas e novas perspectivas de transformação possam ser criadas. Ao analisar o percurso e teor político da LDB/96, em seu livro “A nova lei da Educação: Trajetórias e perspectivas”, Saviani (2000) enfatiza:

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. [...] A Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de vinte e três de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às

necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 2000, p.229 e 238).

Para que a escola venha, de fato, contribuir para a transformação social e para tanto, que ela mesma venha se transformar, torna-se necessário ocorrer mudanças nos modelos habituais de gestão da escola pública. São amplas as discussões entre os estudiosos da gestão democrática acerca da necessidade de se criar e fortalecer mecanismos de participação na escola, visando um verdadeiro exercício de democracia, por meio do aprendizado coletivo e da descentralização do poder. Nessa perspectiva, Paro (2006) argumenta:

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas. Hoje, a instituição escolar encontra-se quase totalmente impermeável a qualquer forma de participação da população usuária, como se não fosse essa população que mantivesse o Estado com seus impostos e como se a escola não devesse servir precisamente a seus usuários, procurando agir de acordo com seus interesses, manifestados a partir de sua participação nas tomadas de decisões que aí se dão. A participação da população nas decisões que se tomam na escola ganha sentido diante da necessidade de que o caminho para uma sociedade verdadeiramente democrática não se restrinja ao voto periódico [...]. Para que [o Estado] se sinta pressionado a agir em benefício dos interesses dos cidadãos, é preciso que se proceda o seu controle democrático. E tal controle deve dar-se em todas as instâncias, [...], como a escola. (PARO, 2006, p. 103-104)

Faz-se necessária, portanto, a democratização dos processos decisórios na escola. Corroborando com tal pensamento, Abranches (2003) considera que a descentralização do poder na escola só será possível se ocorrer uma real mudança no processo de tomada de decisão, por meio do deslocamento dos centros decisórios. O autor atesta que a participação da comunidade no espaço escolar possibilita uma transformação na percepção que essa tem da escola e pode promover o aprendizado de práticas democráticas. Nesse sentido, afirma:

A proposta é entender a democratização como a real participação da sociedade civil nas discussões públicas, possibilitando a concretização de uma dinâmica que permita o aprendizado e o amadurecimento político da comunidade a partir da efetivação de estruturas participativas. (ABRANCHES, 2003, p. 12)

Um importante mecanismo de participação, sinalizado por estudiosos, tais como Abranches (2003) e Paro (2006), é o Conselho Escolar, por conter, em sua composição, representantes de toda a comunidade da instituição. Mecanismo já previsto na Legislação

educacional, como elemento da gestão democrática, no qual “*o princípio básico é a busca da promoção da autonomia da escola e participação da comunidade, em todas as suas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira*” (PARENTE e LUCK, 1999, p.13). Após analisar os recentes estudos sobre a gestão democrática da escola pública, Conti, Luís e Riscal (2013, p.280) enfatizam:

Uma revisão da literatura recente acerca dos estudos sobre a gestão democrática da educação no país, permitiu constatar que os Conselhos Escolares vem sendo considerados, nas últimas décadas, os principais instrumentos de democratização da escola e da educação pública no Brasil. Ademais, os diferentes estudos tem apontado, de uma forma geral, que os conselhos escolares podem ser um importante dispositivo para o aprendizado de práticas conselhistas e, por conseguinte de democratização da esfera pública. Intensos debates, iniciativas, programas governamentais e projetos acadêmicos tem tratado da implantação dos conselhos escolares trazendo à tona os conflitos decorrentes da sua ainda incipiente organização. Lutas pelo controle e pela determinação de sua forma de funcionamento, tanto pelas autoridades formais quanto pelas informais, vem caracterizando as experiências institucionais de conselhos, sugerindo a necessidade de uma maior reflexão sobre sua configuração, condições instalação e funcionamento.

Assim, no bojo das discussões acerca da gestão escolar democrática, além do reconhecimento da importância dos Conselhos Escolares enquanto instrumento de democratização da gestão, também entram em questão os obstáculos existentes para que o mesmo funcione como tal. Portanto volta-se a atenção sobre as formas de funcionamento desse mecanismo de participação, o que atinge as formas de atuação dos seus membros na identificação dos problemas, discussões, mobilizações e tomadas de decisões.

Discutindo as práticas conselhistas nas escolas, Conti, Luís e Riscal (2013) consideram que a legislação incorporou os conselhos escolares à estrutura escolar, ignorando as experiências que lhes deram origem. Ressaltam que a introdução de dispositivos legais que instituem a gestão democrática da escola pública resulta das reivindicações dos movimentos sociais e populares nas décadas de 1970 e 1980, que se organizavam na forma de conselhos para reivindicar a universalização do acesso e democratização da escola, mas que, no entanto, ao ser realizado por meio da burocracia estatal, esse processo separou os conselhos institucionalizados das lutas das quais eles resultaram, afastando-os de seus propósitos emancipatórios. Nessa perspectiva, afirmam os autores:

Apartado das práticas conselhistas populares, os conselhos foram reduzidos a meros aparatos gerenciais da escola. Esse esvaziamento de sentido e

significado político dos conselhos, ocasionou o afastamento da comunidade da escola, que não reconheceu mais no conselho o seu aspecto emancipatório. (...). Um dos grandes problemas que se pode constatar, que provocou o desinteresse pela participação da população nos conselhos escolares, foi exatamente o fato dele ter sido institucionalizado como colegiado da escola e identificado como parte da estrutura burocrática de gestão gerencial. (...).A população que lutou pela democratização do ensino não se reconheceu como agente deste conselho, criado sob o impacto das concepções políticas neoliberais, de caráter gerencial. (...).dependendo da perspectiva política adotada, podem ser caracterizadas diferentes formas de conselhos, assumindo feitios mais ou menos democratizantes. Compreender as diferentes formas e propostas assumidas pelo conselhos escolares é um importante passo para que se realize uma revisão do processo de implantação dos conselhos e para que se compreenda o abismo instaurado entre as práticas conselhistas gerenciais e as práticas democratizantes da comunidade, que um dia almejou ver-se nos conselhos representada. (CONTI, LUÍS E RISCAL, 2013, p.280-281)

Nessa perspectiva, pode-se concluir que os conselhos escolares podem se constituir tanto como instrumentos de democratização da gestão quanto meros instrumentos gerenciais, vazios de propósitos emancipatórios, a depender das teias de relações e interesses envolvidos, expressas na forma que esse mecanismo funciona. Não há um padrão de funcionamento e nem sempre os membros desses conselhos têm a consciência da dimensão política desses instrumentos, já que a sua institucionalização nem sempre é acompanhada pela devida compreensão acerca do seu papel na escola. Enquanto os conselhos das décadas de 1970 e 1980 eram movidos por planos políticos, os conselhos atuais são instituídos mais pela imposição legal que, propriamente, pela vontade política dos agentes escolares.

Vale ressaltar, que inúmeros municípios e estados já possuem suas próprias leis que orientam a eleição de conselhos, grêmios, outros mecanismos de participação e até mesmo de gestores. Contudo, a aplicação ou não destas leis dependerá da forma que serão compreendidas e processadas no âmbito escolar. Por vezes, não saem do papel ou, quando construídos os mecanismos, por exigência legal, não há um funcionamento efetivo. É o que relata Luck (2009), ao citar a experiência de escolas que, mesmo construindo mecanismos de participação, na prática, não conseguiram construir sua própria autonomia. Segundo a autora,

Tal fato evidencia que esses mecanismos são apenas aspectos que facilitam e oportunizam a prática autônoma, mas não a garantem, uma vez que esta depende de condições e disposições psicossociais e de competência dos participantes. Para promovê-la, por conseguinte, é necessário vontade política das bases de assumir, de forma efetiva, as responsabilidades correspondentes ao seu trabalho; e aos órgãos superiores é necessária a disposição para apoiar e sustentar essas ações, orientando-se, em suas ações, pelos mesmos princípios. [...]. É importante ressaltar que autonomia não se constrói com normas e regulamentos limitados à aspectos operacionais e sim

com princípios e estratégias democráticos e participativos. (LUCK, 2009, p.84-85)

Nessa direção, Abranches (2003, p. 41) considera que “*a institucionalização de espaços de decisão e participação na escola é, por certo, uma vida de formação e aprendizagem individual e institucional*”, o que traduz-se na constatação de que a institucionalização da participação, por si só, não efetiva a participação democrática, já que esta exige uma certa paciência política.

Tais análises, permitem compreender que o cerne dos desafios enfrentados para implementação da gestão democrática na escola não se concentra na legislação. Por isso, as discussões vêm se concentrando nas formas de instituição e de funcionamento dos mecanismos de participação, a exemplo do Conselho Escolar. Aqui, entram em questão: a forma como os membros são escolhidos (eleição ou indicação), as atribuições (deliberativo ou apenas consultivo), a constituição (paritário ou se prevalece algum setor) e outras questões burocráticas, no âmbito das técnicas, como forma de convocação, de registro das reuniões e a própria periodicidade dos encontros. Essas questões evidenciam o perfil mais ou menos democrático do conselho, uma vez que até mesmo a burocracia representa uma relação de poder. Assim,

O estudo da forma permite compreender em que medida as práticas, que constituem a ação coletiva, determinam as ações individuais e em que medida o indivíduo adquire existência e significado na interação social. (Re)formada e (in)formada pelos diferentes agentes, a forma constitui o modo de ser do grupo por meio da ação e inter-ação de seus diferentes membros. A forma, entretanto, não antecede, nem histórica nem temporalmente o indivíduo, como poderia pressupor uma concepção mecânica. A constituição da forma é um processo dialético que não pode ser diferenciado do processo que constitui a própria experiência concreta do indivíduo que dela participa. A forma é ordenamento e formatação dinâmica entre as diversas camadas de interação do indivíduo e da comunidade. Por isso, deve atentar-se para o fato de que a forma como é organizado o conselho escolar constitui o fundamento de sua condição democrática, porque forma e (in)forma sua relação com a comunidade escolar. (CONTI, LUÍS E RISCAL, 2013, p.282)

Os registros de pesquisas apresentados por pesquisadores, como por Luck (2009) e Paro (2006), elencam inúmeras situações e práticas que distanciam o funcionamento dos mecanismos de participação da escola dos propósitos emancipatórios almejados pelos movimentos sociais e populares atuantes nas décadas de 1970 e 1980, evidenciando concepções e práticas que mais favorecem aos interesses do Estado que aos interesses da própria comunidade, servindo de plataforma para implementação de uma gestão gerencial na escola, por meio da qual o governo delega as suas responsabilidades.

Contudo, em contrapartida, como aponta os estudos de Santos Filho (1998), também acontecem experiências exitosas de gestão democrática em todo país, geralmente, por iniciativas próprias das instituições. Segundo Barroso (2004), esta é uma evidência de que a escola não é apenas um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. Assim, a política educacional pode ganhar contornos diferentes no chão da escola, podendo estar voltada para a mera reprodução ou para a construção de práticas emancipatórias.

3.2 O PAPEL DO GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÀS MUDANÇAS LEGAIS EM TORNO DA GESTÃO ESCOLAR

As mudanças observadas nas concepções e práticas de gestão escolar no período de pós-ditadura militar, sob a influência da política econômica neoliberal e dos anseios das organizações, entidades de professores e movimentos de lutas sociais em prol da democracia, demandam um olhar atento por parte dos gestores, no intuito de captar as ideologias subjacentes a esse processo, observando a quais interesses estas atendem, para, assim, situar-se frente ao conjunto de demandas e desafios aí presentes. Nota-se que para perceber a essência dessas mudanças é preciso um olhar crítico e conjuntural, indispensável para a compreensão dos fundamentos e propósitos das reformas educacionais construídas nesse período, dada a constatação de uma considerável distância entre o discurso democrático presente na política de Reforma Educacional contemporânea e as suas implicações práticas.

No contexto atual de políticas neoliberais, os gestores convivem com o discurso de descentralização, instituindo-se um “modelo de gestão decretado” (BARROSO et al., 1995) que se resume, na prática, a uma desconcentração de responsabilidades, que acabam por sobrecarregar algumas instituições (ALVAREZ, 1995; COSTA, 1997); a participação é comumente restringida à legitimação do já estabelecido pelos órgãos superiores. Em nome da promoção da autonomia, promove-se, muitas vezes, a omissão do Estado para com os seus deveres. E ainda, o incentivo à formação de parcerias com o setor privado e demais instituições sociais para o custeamento da escola tornou-se uma tática de retenção de custos e de desvio de obrigações.

Freitas (2000) ressalta a importância de se respeitar e valorizar o trabalho das comunidades escolar e local e do diálogo entre seus atores para a elevação da qualidade

educacional, tornando-a coerente com as necessidades dos indivíduos e do contexto, mas considera que, no entanto, a lógica seguida pelo Estado em torno da qualidade da educação não está exatamente ligada a estas questões, ela conclui que “*parece haver uma relação entre o desejo do Estado em reduzir os gastos e os recursos no desenvolvimento do processo educacional e a adoção dos novos modelos de reorganização administrativa da escola.*” (FREITAS, 2000, p.50).

Sobre as dificuldades apresentadas ao processo de construção da autonomia e participação nas instituições escolares, salienta que a sociedade reconhece a importância da escola na preparação do cidadão, exigindo-lhe um melhor potencial de trabalho e mais competência de seus gestores por meio de um trabalho autônomo e que até mesmo os planejadores da educação reconhecem as vantagens da autonomia escolar, mas que poucas são as condições reais para este exercício. E continua a discussão, afirmando:

A grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola. Na prática, eles resistem e cerceiam a autonomia escolar. Eles negam o potencial dos gestores escolares, mesmo quando estes são indicados por aqueles. A participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local. Esses desafios são tão grandes e tão constantes que, por vezes, a almejada participação torna-se mera utopia. (FREITAS, 2000, p.49)

Contudo, apesar das inúmeras barreiras impostas à democratização escolar, diante das quais muitos se entregam ao total ceticismo, importa lembrar que, no Brasil, inúmeras experiências positivas têm sido registradas no campo da gestão escolar democrática a partir da década de 80. Iniciativas similares são cada vez mais frequentes e assumem formas inovadoras (SANTOS FILHO, 1998). Estes dados revelam a capacidade de reinvenção social e que as dificuldades apresentadas não desvalidam o projeto de transformação qual a sociedade tem se empenhado para colocar em prática e que, ainda, as mudanças têm ocorrido no seio das escolas e não de cima para baixo.

Estes dados indicam, ainda, a existência de diferentes modelos de gestão, sendo que alguns destes ousam enfrentar os desafios e constroem seus próprios mecanismos democráticos e transformadores da realidade, cumprindo uma insistente convocação feita por profissionais que lutaram por uma educação emancipadora, entre estes o educador Paulo Freire. Para ele, “*cabe aos educadores e educadoras progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária*

sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias, não se deixarem intimidar”. (FREIRE, 2003, p. 100). Numa reflexão sobre o potencial contra-ideológico da educação e, por analogia, também da escola, afirma Freitag:

[...] ao mesmo tempo que a educação constitui área de atuação governamental no interesse da preservação das bases do sistema societário com suas hierarquias e seus privilégios, ela permite, involuntariamente, o surgimento de dialéticas intrínsecas que podem levar à redefinição e reformulação dos programas governamentais, **repercutindo, igualmente, de forma não programável, entre professores, diretores, pais, orientadores e alunos**, o que acaba fazendo da educação um instrumento emancipatório. (FREITAG, 1989, p. 32, grifo da autora)

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o gestor da escola pública assume um importante papel político. Portanto, é de fundamental importância, a este profissional, a compreensão de sua função, das barreiras a serem enfrentadas e dos possíveis caminhos para a construção de uma escola que atenda aos anseios da sociedade. Nota-se, com isso, a grande responsabilidade que recai sobre os gestores da escola pública neste novo contexto social, que exige da escola mudanças a favor das demandas sociais, amplas e locais.

Por isso, a temática da gestão escolar e do papel dos gestores vem à tona, uma vez que se tem notado a dificuldade destes profissionais em romper com os antigos paradigmas para imprimir as mudanças requisitadas pelos movimentos sociais contra-hegemônicos (PARO, 2006). Embora os educadores tenham conquistado na legislação a determinação da gestão democrática, enquanto princípio do modelo gestor, na prática, ainda sobrevive nas escolas práticas oriundas do modelo de gestão elaborado em períodos anteriores, marcado pelo controle externo, hierarquia e autoritarismo.

O perfil e atuação profissional do grupo gestor de uma escola é capaz de construir um ambiente propício ou não para o exercício de experiências de democracia no espaço escolar, experiências que, provavelmente, se estenderão para o meio extraescolar. A escola não é uma empresa com fins financeiros. Por isso, não cabe ao gestor instrumentalizar-se apenas de táticas de gestão empresarial, como se buscava fazer no período ditatorial, quando as políticas de educação foram elaboradas por administradores, para atender a interesses do capital, prática também observada nos governos posteriores à ditadura.

A escola, comprometida com a mudança social, precisa garantir aos seus usuários os meios necessários para que estes reflitam sobre a realidade que os cercam e compreendam as formas de inserção na sociedade, podendo dela fazer parte como sujeitos capazes de uma atuação crítica nos diversos campos sociais.

Após analisar os reflexos negativos do modelo controlador e conservador de administração escolar, planejado durante a ditadura militar aos moldes do cientificismo econômico, que ainda pode ser percebido nas escolas, Dinair Leal da Hora faz uma pertinente consideração:

As limitações que a teoria geral da administração impõe à administração da educação, submetida à condição de ciência aplicada, exigem dos administradores educacionais urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas e sentir-se historicamente situados e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e na concretude do trabalho educativo e poder, assim, desenvolver a função crítica de desvelamento do discurso ideológico e passar do nível de controle, alcançando a marca desejável da libertação. (HORA, 2003, p. 7)

Nesse sentido, o gestor precisa ter em vista a dimensão política da sua função e das implicações sociais do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. É nesse contexto, que se insere as discussões sobre a gestão democrática travadas pelos movimentos sociais contra-hegemônicos e não como técnica gerencial, no sentido que as políticas gerenciais do Estado neoliberal buscam imprimir. E, ainda, uma educação pautada em valores democráticos, presume que a gestão esteja dedicada à aprendizagem de todos. Afinal, não se pode qualificar uma escola como boa se nesta a aprendizagem é para poucos. (GADOTTI, 1988)

Em outras palavras, a gestão escolar não possui um fim em si mesma, no conjunto de burocracias. No sentido de uma gestão democrática, tal como os movimentos sociais contra-hegemônicos, defensores da democratização da escola pública, reivindicam, ela deve funcionar em consonância com os objetivos escolares, visando garantir as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça e atinja a todos os seus usuários, cuidando, também, para que esta aprendizagem esteja de acordo com o projeto político pedagógico da instituição, no sentido de contribuir para a formação de sujeitos e da sociedade que a comunidade escolar definiu como alvo. “*A própria discussão sobre a gestão democrática da educação se insere na luta pela democratização da sociedade e aí ela encontra o seu fundamento mais amplo*” (MELO, 2011, p. 244).

Discorrendo sobre o papel dos conselhos escolares na democratização da gestão escolar, Conti, Luiz e Riscal (2013) salientam que a direção das escolas, com reconhecida autoridade nas instituições, influencia de modo decisivo a forma de implementação desses mecanismos. Alerta, ainda, que a democracia na escola não se consolida apenas por meio da instituição de mecanismos de participação, já que, uma vez implementados, esses devem girar em torno da real atuação do coletivo, sustentada por objetivos políticos. Nesse sentido, declara:

Mais do que criar um agrupamento, uma coleção de indivíduos justapostos, o conselho deve ser a fonte do processo de constituição de um espaço democrático, fundado na interação uma coletividade que se reconhece enquanto tal, organizada em torno de um projeto político. A proposta de constituição de conselhos visa não apenas o estabelecimento de um colegiado na gestão da escola, mas também, a introdução de novas formas de sociabilidade no coletivo escolar. Por esse motivo todos os seus aspectos informam (dão a forma) à vida comunitária da escola. (p. 282)

Daí a evidência de que a gestão da escola pública demanda um conjunto de competências e habilidades que vão muito além de técnicas de administração. Sobre o grupo gestor recaem inúmeras responsabilidades, que passam por diversas dimensões: administrativas, financeiras e pedagógicas. Embora a legislação educacional defina que a gestão da escola deve ser partilhada, no sentido de descentralização das decisões, o gestor continua sendo um grande “maestro”, responsável por “orquestrar” o coletivo, para que todas as dimensões de sua gestão funcionem em prol da aprendizagem.

Os programas do governo que enviam dinheiro à escola para ser administrado diretamente pela instituição, a exemplo do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) contribuem para a autonomia escolar, mas também aumentam as responsabilidades do gestor, que, nesse novo contexto, passa a gerir verbas públicas e, com isso, assumir o dever de convocar a comunidade escolar para a definição de prioridades nos investimentos, assim como a responsabilidade para com a transparência de todas as transações financeiras, uma vez que todos os membros da comunidade têm o direito de acessar informações sobre a gestão do dinheiro público. Portanto, é, também, dever do gestor prestar conta de tudo o que foi feito com as verbas destinadas à escola. (PARENTE e LUCK, 1999).

Todas essas responsabilidades assumidas pelo gestor escolar não deixam dúvidas: a gestão é fator determinante para o alcance ou não dos objetivos da escola. Estudos têm revelado a influência do perfil da gestão sobre os resultados escolares, evidenciando a importância de melhorias na atuação dos gestores para a melhoria da qualidade da educação (OCDE, 1994. Apud: ALVAREZ, 1995). Assim, a clareza de seu papel e de seu compromisso político frente aos desafios atuais são entendimentos essenciais a estes profissionais e, a partir destes, poderão atuar de forma coerente às demandas populares e ao projeto de transformação social, para o qual se espera que a escola venha contribuir, pois é, afinal, um dos instrumentos mais potentes para isto. Segundo Ferreira,

Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou

includente. A administração da educação diante destas questões indubitáveis defronta-se com a responsabilidade de avançar na construção de seu estatuto teórico/prático a fim de garantir que a educação se faça com a melhor qualidade para todos, possibilitando desta forma, que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional. (FERREIRA, 2000, p.296)

Tais considerações permitem avaliar a complexidade da gestão escolar e, frente a isto, os desafios impostos ao gestor, sobretudo, àqueles que se propõem ao planejamento e efetivação de uma prática que colabore para transformação social. Este assume a responsabilidade de aprimorar o seu estatuto teórico e prático, uma vez que as duas esferas do saber devem caminhar juntas. Não se executa uma prática transformadora apenas com domínio de teorias, tampouco, com ações esvaziadas de fundamentação e de reflexão. Isto se aplica à implementação da gestão escolar democrática.

O fato é que, na escola, nem mesmo a instituição de mecanismos de participação garante uma real democratização da gestão. A descentralização de funções nem sempre se estende à descentralização do poder, por meio do compartilhamento das tomadas de decisões. Nesse sentido, Luck (2009), citando Martins (2002), considera que,

A desconcentração, apesar de constituir um avanço, no sentido político e operacional da gestão, apresenta limitações, dentre as quais se destaca o fato e que “não provoca o compartilhamento de poder e nem a assunção local de responsabilidades” (MARTINS, 2002: 128). Algumas vezes são descentralizados espaços para a tomada de decisão pelas escolas, cuja cultura não está orientada e nem preparada para fazê-lo adequadamente. (LUCK, 2009, p.50)

Paro (2006), ao analisar os determinantes, ou os elementos que dificultam a efetivação da gestão democrática na escola, aponta como um deles a barreira imaterial, formada por hábitos e concepções contrários à democracia. O autor alerta para o perigo da afirmação indiscriminada de que a população se mostra naturalmente avessa a todo tipo de participação, ideia que, segundo ele, é disseminada pela história oficial, empenhada em omitir os movimentos populares. Lembra a necessidade de que seja considerada a mobilização de diversos grupos populares em prol de melhorias educacionais. Contudo, salienta:

Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e as condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante desse aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas. Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação. (PARO, 2006, p. 59-60)

Segundo Melo (2011), a reflexão sobre gestão educacional torna necessária uma prévia compreensão do contorno político-social de nosso país. Isto porque,

No processo histórico de organização e reorganização da sociedade brasileira, as relações de poder dão o tom do avanço ou do retrocesso da democratização da gestão educacional. Os traços predominantes do autoritarismo, seja em épocas coloniais, em regime escravocrata, na fragilidade da República dos Marechais, no populismo ou na ditadura militar, forjaram heranças muito forte na democracia conquistada a duras penas pela sociedade brasileira. O aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de fisiologismo e coronelismo ainda existentes no Brasil. A escola, como instituição social que interage com a sociedade, encontra-se nesse contexto e tem o seu cotidiano permeado por práticas e teses autoritárias. (MELO, 2011, p. 243)

Assim, no contexto atual, recaem sobre os gestores grandes expectativas, frente às mudanças sociais almejadas. Não obstante, o caminho para alcançar essas mudanças reservam a estes profissionais inúmeras barreiras, impostas até mesmo pela própria legislação educacional, dividida entre forças sociais emancipadoras e forças econômicas dominantes. E, ainda, existe a dificuldade real de se estabelecer relações democráticas em espaços marcados pelas concepções e práticas autoritárias, ainda enraizadas nas escolas.

No entanto, a construção de práticas democráticas na escola não está impossibilitada pelas dificuldades apontadas. Os estudos de Santos Filho (1998) trazem à tona experiências significativas de escolas que enfrentaram as práticas autoritárias e com determinação, compromisso e competência técnica têm encontrado caminhos para a efetivação de uma gestão democrática, promovendo, com isso, o exercício democrático e uma maior possibilidade de acertos nas decisões tomadas pela escola, que, neste modelo de gestão, representam as necessidades do coletivo. O que contribui para que a escola pública possa cumprir a sua função social, atendendo aos interesses do povo.

4 MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

4.1 A MEMÓRIA E A POLÍTICA DE ORIENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: ENTRE O IDEAL E O REAL NO MOVIMENTO DAS RUPTURAS E CONTINUIDADES

Da construção de uma legislação que oriente a gestão escolar democrática até a sua efetiva implementação na escola há um caminho de muitos desafios, entre eles, a superação das concepções e práticas autoritárias construídas durante a ditadura militar, assim como de outros períodos históricos, também fundamentados em princípios autoritários.

Ora, não é possível se refazer de imediato as memórias construídas pelos atores sociais da escola, memórias baseadas, de modo geral, em concepções e valores hegemonicamente construídos, responsáveis pela orientação de práticas conservadoras e autoritárias. Daí a constatação de que a democracia não se consolida por decreto. Concepção de democracia requer mudanças de valores e a construção de princípios. A prática democrática, obviamente, também requer, mas, além disso, demanda exercício e aprendizagem.

A imposição de unanimidades, conformação e obediência, o sufocamento de conflitos, a negação do diálogo, a inviabilização da construção coletiva para interesses comuns e outras práticas autoritárias são referenciais bastantes fortes em nossa sociedade, herdeira de uma cultura social de base patrimonial, de posturas cristãs e de assistencialismos. De fato, a história da democracia no Brasil ainda é muito recente. Há três décadas ainda se vivia uma ditadura militar, que durou vinte anos. Assim, não é de se estranhar que sujeitos e sociedade se veem submetidos a demandas mantidas pelo Estado ou dependentes da assistência social e que, ainda, encontrem dificuldades em construir relações democráticas.

Nesse sentido, Santos (2007), baseado em sua pesquisa, que toma como referência a peculiaridade da cultura da sociedade brasileira e as acepções teóricas de Arendt (1995), conclui que,

A sociedade brasileira teceu, ao longo de sua formação histórica, uma cultura política que se configura por permanências de práticas de mandonismo, autoritarismo e relações de favor, marcada por um histórico de violência, e se evidencia na quase impossibilidade de se estabelecerem espaços públicos, *loci* de debates, de informações, de negociações e de conflitos, espaços em que a política se faz e se efetiva os direitos. (p. 37)

Também é peculiar da sociedade brasileira, algumas especificidades históricas locais e regionais, com expressões próprias de governos autoritários, a exemplo do coronelismo na

Bahia. Assim, os municípios baianos, entre eles Vitória da Conquista, têm a sua cultura marcada pela política imperiosa dos coronéis. A herança do coronelismo deixou as suas marcas de arbitrariedades políticas, expressas pela centralização do poder, pelo mandonismo, paternalismo e diversas práticas de perseguições e retaliações diante de uma possível desobediência aos interesses dos “donos do poder”.

Os governos autoritários nacionais e locais exerceram, dessa forma, fortes influência sobre os valores e princípios que compõem as diversas relações e espaços sociais, inclusive no âmbito familiar, fundamental na formação dos sujeitos, da cultura da sociedade e, portanto, também da escola. Nessa perspectiva, compreendemos que embora tenhamos, hoje, escolas e sistemas educacionais mais abertos e democráticos, sobretudo no âmbito legal, os mesmos não estão isentos de construções mnemônicas que retome antigos princípios, o que pressupõe que nesses processos da memória estão presentes negociações, conflitos e visões de mundo perpassadas pela construção social de um passado, no caso, tudo indica, ainda hegemônico e legitimador de poderes instituídos, quer seja de âmbito nacional, regional ou local, e de construções sociais baseadas em valores autoritários construídos neste tempo passado, fazendo com que este, de certo modo, persista em suas modificações, o que contribui para a manutenção de práticas autoritárias e que dificulta o funcionamento de organizações democráticas.

Baseando-nos em Halbwachs (2006), consideramos que a memória individual *“não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade.”* (HALBWACHS, 2006, p. 72). Assim, as concepções expressas pelos gestores escolares estão permeadas por um conjunto de valores construídos socialmente. A partir desse pressuposto, entendemos que não podemos pensar a escola e sua gestão fora do quadro histórico, contextual e espacial que permeiam a sua lógica de funcionamento.

Aqui tomamos a memória como um recurso de análise, ao considerar que por meio da voz de sujeitos que vivenciaram ou vivem a escola, é possível capturar persistências ou modificações da percepção social, a partir de seus grupos, sobre o que tem sido e para onde está indo a escola e seu processo de democratização. Compreende-se que a *“construção da memória é um processo negociado entre diversos atores sociais e a sua natureza é eminentemente conflitual e em constante transformação”*. (PERALTA, 2007, p. 10) e que, portanto, há memórias em disputa que brotam da relação entre indivíduo, Estado e sociedade.

Sendo assim, a gestão da escola não pode ser discutida à parte da memória coletiva ou social constituída por seus sujeitos e elaboradores.

Estamos considerando que há uma memória educacional que é composta por um conjunto de significados marcados socialmente pelo contexto histórico, social e coletivo, de práticas transmitidas coletivamente que foram “*abstraídas e mantidas ao longo do tempo, mesmo em suas modificações*”. (MAGALHÃES e ALMEIDA, p. 100). Portanto, não pretendemos discutir a democratização da gestão da escola apenas no plano restrito das legislações, nem apenas dos indivíduos que pensam ou exercem suas atividades na escola, mas, sobretudo, na apreensão dos quadros que dão suporte a esta escola numa dada sociedade, lugar e tempo.

Para Halbwachs (2006), o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva. Sendo que as duas se interpenetram. A memória individual, por vezes, invade a coletiva, no entanto, o conjunto formado pelas duas deixa de ser uma consciência pessoal e se torna social. Destaca, ainda, que cada indivíduo traz consigo uma bagagem de lembranças históricas vividas e de lembranças históricas aprendidas, considerando que a história vivenciada pelo indivíduo apresentará maior densidade e completude na sua memória. Elabora, assim, a distinção entre a memória autobiográfica e a memória histórica.

A primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e mais denso. (HALBWACHS, 2006, p. 73)

Feita essa distinção e a constatação de que os indivíduos vivem em grupos, Halbwachs (2006) logo considera que as lembranças só ganham sentido dentro dos seus grupos de referência. Portanto, estamos considerando que há vários grupos que, ao longo das últimas três décadas, estão construindo a redemocratização da escola, e em consequência, há várias memórias coletivas, ancoradas em marcos sociais como o tempo e o espaço. Assim, os indivíduos são representantes de grupos de referências, que reservam multiplicidade de construções, uma vez que cada grupo possui sua própria duração. “*Não há nenhum [tempo] que se imponha a todos os grupos.*” (HALBWACHS, 2006, p. 137). Assim como também “há tantas maneiras de representar o espaço quanto grupos” (HALBWACHS, 2006, p. 188).

Logo, há uma pluralidade de apropriações do tempo e do espaço que são apreendidas pelos indivíduos sociais, que, muitas vezes, parecem estar em descompasso com a história,

mas que, na verdade, como afirma Halbwachs (2006), são memórias vivas atreladas a um passado que se entrelaça com o presente, produzindo implicações sociopolíticas sobre ou na própria história.

Assim, a teoria da memória constitui um importante subsídio para o cotejamento e análise de dados, uma vez que a mesma, sem necessariamente contestar a história, fornece novos elementos e perspectivas que contribuem para uma compreensão mais ampliada do objeto em estudo, neste caso, das concepções e práticas de gestão escolar construídas no período de pós-ditadura militar no município de Vitória da Conquista, sob a perspectiva da democratização da sociedade, legitimada na política educacional construída nesse período.

Ora, é com uma realidade social marcada por relações autoritárias que as políticas de democratização da gestão escolar irão se deparar, ao atingirem o estágio de implementação. Evidente, que foi justamente para romper com o autoritarismo que essas políticas foram instituídas em leis, mas, na prática do chão da escola, a efetivação dessa legislação é processual e nada fácil, visto que, entre outras dificuldades, entrará em disputa com memórias hegemônicas já instituídas. Mas, se há novos e velhos grupos, com novos e velhos valores convivendo na escola, há memórias em reconstrução.

Como ressalta Peralta (2007), na análise das representações do passado não podemos deixar de incluir, pelo menos, a relação existente entre os interesses do grupo hegemônico e dos demais grupos sociais que divergem da ordem dominante. Nessa perspectiva, *“é a interação entre estes atores, entendida enquanto processo hegemônico de dominação ideológica e de resistência, que define o conteúdo da memória em cada momento.”* (PERALTA, 2007, p. 13-14)

Assim, as políticas educacionais e as mudanças na gestão delas decorrentes expressam conflitos e consensos de interesses entre a ordem estrutural dominante e grupos resistentes a essa ordem. Nas palavras de Azevedo (2004, p.14), *“as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso”*. Ou seja, são construídas a partir das representações sociais que cada sociedade faz de si próprias.

As mudanças ocorridas na política educacional contemporânea, que acabam atingindo a gestão escolar, são avaliadas por estudiosos (SANTOS, 2000 e AZEVEDO, 2004) como reflexo de embates ocasionados por mudanças estruturais, de ordem dominante, em escala mundial e dos interesses de grupos organizados da sociedade civil, sob uma nova ótica de representação que estes fazem de si mesmos em relação ao Estado.

Esta percepção indica que as políticas públicas estão em conexão com o universo cultural e simbólico próprio de uma realidade social. Daí a importância de compreender esse universo para analisar os elementos que se fazem presentes na estruturação das relações sociais e que vão orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

Tais pressupostos, segundo Azevedo (2004), são fundamentais na análise contemporânea das políticas educativas, pois permitem concluir que nenhuma orientação externa é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade ou espaço social. Isto porque padrões definidos externamente podem ser transformados em escala regional ou local. Para a autora,

Na medida em que orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços locais. Trata-se de uma complexa alquimia que produz um mesmo fenômeno que, entretanto, vai ser revestido das singularidades próprias de cada contexto. (AZEVEDO, 2004, p. 15)

É notório o fato de que as mudanças legais não implicam, automaticamente, nem mesmo necessariamente, em mudanças na prática, como revelou os resultados da pesquisa de Paro (2006), que aponta inúmeras dificuldades para a realização das mudanças solicitadas pela legislação educacional, sobretudo, no que diz respeito à implementação da gestão democrática. Solicitação feita pelos movimentos sociais contra-hegemônicos, por meio de diversas lutas, que visavam o rompimento com os modelos de gestão construídos sob os preceitos da ditadura militar.

Assim, embora os movimentos sociais contra-hegemônicos tenham lutado e conquistado mudanças importantes na lei; na prática, o que se exercita, muitas vezes, ainda se fundamenta nos antigos preceitos. Nesse contexto, observa-se, na gestão da escola, uma coexistência de tempos, valores e práticas, num campo de forças transformadoras e conservadoras. Ou seja, ainda que a sociedade tenha rompido historicamente com a ditadura militar, traços expressivos desse período subsistem em nosso tempo presente por meio da memória.

A história das políticas educacionais, mais especificamente, daquelas que instituem a democratização da gestão escolar, retrata as mudanças sociais ocorridas no período de pós-ditadura, mobilizadas pelos novos paradigmas e anseios populares. Esse é o conjunto de mudanças nacionais. Uma definição histórica geral desse período. No entanto, quando se

avalia a implementação dessas políticas na instituição escolar, nota-se que nem sempre elas são aplicadas tal como planejadas.

Como esclarece Barroso (2004), no chão da escola, as políticas educacionais podem ser aplicadas, refutadas ou reconstruídas. Isto porque estas políticas, quando chegam às escolas, em forma de documentos e determinações legais, passam pelo crivo da memória dos sujeitos que atuam no cotidiano dessas instituições. A aplicação da legislação educacional em questão depende, portanto, da forma como serão interpretadas e processadas pelos atores da escola. É possível que os paradigmas e anseios que norteiam as significações e práticas da instituição sejam diferentes daqueles que nortearam as políticas historicamente instituídas.

Ou seja, quando se objetiva compreender a forma real da aplicação das políticas públicas em educação, importa analisar a memória social que sustenta a interpretação dessas políticas dentro da escola, e não apenas o seu histórico no âmbito nacional, em movimentos externos à instituição. Assim, mesmo que na escola os gestores tenham sido contemporâneos de grupos sociais que atuaram nas lutas pela democratização da gestão escolar e tenham vivenciado momentos de mudanças históricas, observadas no período de pós-ditadura militar, a cultura escolar, em seu universo de concepções e práticas, por vezes, ainda está sustentada na memória do autoritarismo impresso pelo período histórico supostamente vencido, mas que ainda impera por meio de condutas cotidianas que demonstram não estarem pautadas na memória da democracia.

Na memória escolar coexistem, portanto, diferentes memórias, impactadas de diferentes formas pelos eventos históricos. No campo da educação, permeado por mudanças e permanências, a memória apresenta-se como um importante subsídio para o tratamento de questões que envolvem rupturas e continuidades de concepções e práticas.

4.2 A REPERCUSSÃO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO INTERIOR DA ESCOLA: UMA INTERPELAÇÃO ÀS FONTES ORAIS E ESCRITAS

O fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 deixar a cargo dos estados e municípios a definição das normas de aplicação dos princípios de gestão democrática, previstos desde a Constituição Federal de 1988, possibilita que a construção e implementação de leis locais específicas estejam sujeitas a variações e à interferência de diversos interesses e políticas localizadas.

Ao chegar às escolas, tal legislação também promove um campo de estranhamento e de disputas, uma vez que as mudanças provocadas pelas leis podem divergir das memórias já instituídas sobre as concepções e práticas de gestão escolar, vinculadas, sobretudo, a modelos construídos em períodos anteriores. Ou seja, na escola, convivem memórias de experiências vividas pelos diversos grupos que a compõem e estas, certamente, interpelam na concepção e aplicação dessas leis.

Considerando que na escola há memórias em disputa, partimos do princípio que analisar a implementação das políticas que orientam a democratização da gestão escolar, à luz do referencial teórico da memória social e coletiva, pode apresentar importantes elementos para o entendimento da anacronia que vem se apresentando entre democratização política e entraves ou dificuldades na implementação da gestão democrática da escola pública. Tomamos como estudo o município de Vitória da Conquista, dadas as suas peculiaridades sócio-históricas, de cidade que, ao longo de sua existência, transitou de disputas entre coronéis no passado mais longínquo, a processos de filiação governamental marcado pelo domínio da tradicional direita política, até os dias atuais, sob o domínio de um partido que, em teoria, representava a esquerda de nosso país.

Perguntamos se ao longo dos anos de redemocratização política, a escola de fato vem organizando-se democraticamente e como tem ocorrido esse processo. Selecionamos uma escola estadual da cidade para o levantamento de dados. Esta atravessou o período de Ditadura Militar e o processo de redemocratização, mantendo-se em funcionamento até os dias atuais. Nessa instituição, foram coletados o Projeto Pedagógico elaborado no ano de 2000 pela escola e depoimentos de gestores.

O Projeto Pedagógico da escola; em face de seus referenciais filosóficos, ideais e objetivos da instituição, do diagnóstico da realidade escolar, avanços e dificuldades, do plano de ação, onde se procura aproximar a realidade dos ideais almejados e, ainda, de outras informações obtidas em seus anexos. No Projeto Pedagógico podemos encontrar elementos significativos a respeito dos ideais e princípios democráticos registrados como fundamentais para a gestão da escola e, também, o caminho traçado pela instituição para alcançá-los.

Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas livres aplicadas aos gestores e/ou colaboradores que atuaram logo após a promulgação das principais leis nacionais que orientam a gestão escolar democrática, entre a segunda metade da década de 80 até os dias atuais. Mais especificamente, logo após a CF/1988 a LDBEN/1996 e o PNE (2001-2011). Nessa perspectiva, buscamos entender as demandas da gestão escolar no período atual,

interpelando as suas bases legais e, sobretudo, a memória vivida por aqueles que lhes deram concretude material.

Os documentos coletados durante a pesquisa, o escrito e os orais, foram entrecruzados, inclusive observando as influências locais, regionais e nacionais que se relacionam nesse processo e suas motivações históricas, sociais e políticas, num constante devir dialético.

4.2.1 A escola estadual no município de Vitória da Conquista

4.2.1.1 O Projeto Pedagógico elaborado no ano 2000

No ano 2000, sob as determinações dos princípios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a escola estadual pesquisada, uma das mais antigas da cidade de Vitória da Conquista, elaborou o seu Projeto Pedagógico. O documento é iniciado com uma mensagem, um pequeno texto intitulado “A todos nós, educadores”, cuja autoria é atribuída a Dirlene Matos Mendonça, que havia exercido o cargo de Secretária de Educação do Estado entre 1991 a 1994 e que, naquela ocasião, exercia o cargo de Secretária de Educação do município de Salvador. Nesse texto, já se apresenta a intenção de se construir uma proposta de trabalho alinhada aos princípios democráticos. Mas, também se prevê o enfrentamento de obstáculos nessa caminhada, tratada como um longo percurso, que demanda a adesão de todos os componentes da escola. Apresenta-se, ainda, a crença no potencial transformador da educação, ao tempo em que é salientada a importância de um projeto educacional capaz de contribuir para a construção da cidadania e da democracia. Vejamos no texto:

Esta proposta de trabalho deverá percorrer um caminho, descrever uma trajetória. A concepção de princípios, prioridades e linhas de ação é o ponto de partida desta caminhada, que deve alcançar mesmo que seja passo a passo, a adesão de cada um, dentre todos que labutam em nosso sistema escolar e acreditam ser a educação a fonte privilegiada para a construção da cidadania e da democracia, garantindo, por consequência, a convivência de seres humanos mais felizes. Entre nós, sabe-se que esse caminho é longo. Há muito a ser percorrido e muitos obstáculos a serem ultrapassados. E, certamente, dependerá de nós todos, trabalhadores da educação, a realização deste grande projeto, no qual estaremos depositando todo nosso esforço e esperança, concretizando, assim, os anseios que existem dentro de cada um de nós. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Na introdução construída para o projeto, chama-se a atenção para o fato de que a escola, enquanto organização, desenvolve o seu trabalho tendo em vista um produto final, que, segundo o documento, é *“o cidadão, ser humano total, com domínio das competências básicas que o habilitem ao exercício pleno da cidadania”*.

Considera-se que é justamente esse produto final o elemento que distingue a escola das demais organizações, *“conferindo-lhe características, ao mesmo tempo, de nobreza e complexidade, não apenas pela especificidade do que deve produzir, como também pelos processos que concorrem para essa elaboração. Sua matéria prima é gente – PESSOA – que ENTRA na organização para o processo de Transformação pela educação”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n).

Frente ao exposto, a elaboração do projeto pedagógico da escola logo se apresenta como uma ação crucial para o cumprimento efetivo da missão definida para a instituição, funcionando como suporte às operações que irão consubstanciar o alcance dos resultados esperados e traçados pelo coletivo. Trata-se, portanto, de um documento elaborado e a ser executado por todos na escola. É esclarecido que,

Neste sentido, a escola necessita de planos e projetos globais que orientem sua ação e apontem a direção a seguir, a partir de decisões onde toda a comunidade participe e se comprometa com sua execução. Esses planos devem ser legitimados por decisões colegiadas, contando com a representatividade de todos os segmentos que integram a instituição. O Projeto Pedagógico da escola, fruto desse trabalho, é a proposta que estabelece as orientações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. O Projeto Pedagógico expressa a proposta educacional da Escola com enfoque no seu principal processo – o de ensino-aprendizagem, objetivando oportunizar maior eficácia à atividade fim da escola. É através do Projeto Pedagógico que a Escola saberá com clareza para onde vai, como caminhar e por que vai nesta ou naquela direção, pois a função, a razão de existir da Escola deve estar espelhada no Projeto Pedagógico de tal forma que qualquer pessoa alheia à Escola, ao lê-lo, entenda o que propõe a Unidade Escolar. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Depois de feita a identificação da instituição, com dados sobre a sua localização, contatos, corpo de funcionários, níveis de ensino e número de alunos atendidos, são dadas algumas informações sobre o Colegiado Escolar, a data de sua primeira criação, em 20 de maio de 1993, a composição e os nomes dos seus componentes. Já a eleição para a formação desse mecanismo está datada em 30 de agosto de 1999, quando foram eleitos os membros do Colegiado em exercício no período de elaboração do Projeto Pedagógico, com representação de todos os segmentos da escola, nos três turnos de funcionamento, matutino, vespertino e noturno. É apresentada uma lista com os nomes dos eleitos de cada segmento (administração, funcionários, docentes, discentes e pais) em cada turno. Finalizando a primeira parte do

documento, apresenta-se os resultados da Unidade Escolar, com dados sobre os índices de aprovação, reprovação e evasão.

Em seguida, consta, no tópico II, a justificativa construída para o Projeto. Neste item, é chamada a atenção para o fato de a instituição, “*como todas outras Unidades de Ensino, está passando pela transição que o pensamento democrático exige e o redimensionamento dos Institutos*” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). Ressalta-se que a escola estava enfrentando uma fase de implantação do novo Quadro Curricular do Ensino Médio, de Execução do Projeto Piloto de Estágio supervisionado do Curso de Magistério e de Gestões para a viabilização de Planejamento Interdisciplinar, alterações que promoveram o Redimensionamento do Ensino Médio e a transição do Curso de Magistério, “*que implicam em grande esforço individual e coletivo, para criar condições que propiciem e amparem as mudanças*” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). É enfatizada a importância da Unidade de Ensino para a região e a relação cooperativa que a mesma mantém com outras instituições, inclusive do setor privado, ressaltando:

Administrar as diferentes modalidades de ensino requer uma política consistente de trabalho e que se adeque as novas necessidades, advindas das finalidades precípuas e da orientação: ser um centro polarizador de conhecimento técnico-pedagógico junto à comunidade educativa da Região Sudoeste. Assim, o Instituto conta com o apoio da Secretaria de Educação – SEC, da Diretoria Regional de Educação DIREC/20, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e das instituições públicas ou privadas com as quais mantêm relações cooperativas. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Assim, “*para nortear o processo de adequação às mudanças da Educação brasileira, é necessário um Projeto Pedagógico abrangente e coerente com as propostas apresentadas pela comunidade escolar*”. Por repetidas vezes, os elaboradores do documento enfatizam a necessidade do Projeto estar alinhado aos interesses coletivos. Ratificando que “*a escola deve atender às expectativas dos professores, dos alunos e da comunidade, na medida em que desempenha suas funções coerentes com seu projeto geral de trabalho*”. Nesse sentido, “*a missão da escola deve representar harmoniosamente os interesses principais da comunidade*” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n).

A democratização da escola é apresentada como um desejo comum a todos os seus atores, fator relacionado ao exercício de um trabalho digno. E, ao concretizá-lo, acredita-se alcançar o aprimoramento de técnicas e dos relacionamentos interpessoais afetivos, como se

estes fossem fatores essenciais e resultados naturais da implementação da democracia na instituição escolar e na sociedade. É o que podemos notar no trecho a seguir,

Uma escola mais democrática é o sonho dos professores, especialistas e alunos. O desejo comum que une as pessoas num mesmo estabelecimento de ensino é o de exercer uma atividade digna, sendo que suas maiores preocupações estão voltadas para a aquisição do conhecimento técnico e para o aprimoramento das relações interpessoais e afetivas dentro e fora da escola. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Foi informado que, durante a Semana Pedagógica do ano de 2000, a comunidade escolar analisou o ano letivo de 1999, e, mediante essa análise, delinearão o perfil da escola, considerando todos os seus aspectos pedagógicos e definiram uma lista de dificuldades a serem vencidas e também de pontos positivos a serem mantidos. Entre as dificuldades listadas, aqui destacamos aquelas referentes ao envolvimento dos profissionais da escola com os projetos enviados pela SEC, aos processos que envolvem mecanismos de participação na escola e à gestão da carga horária dos professores. No registro das dificuldades, a comunidade escolar considera que,

- **continua pouca a integração e a parceria entre os professores, o que dificulta a interdisciplinaridade e a realização de projetos, bem como, o envolvimento de alunos, pais, professores e outros, nas atividades que são desenvolvidas na Escola;**
- a aprendizagem do aluno ainda deixa a desejar principalmente no turno noturno, onde vemos um índice elevado de evasão e reprovação;
- falta de profissionais para compor a equipe da Coordenação Pedagógica, o que dificulta muito o acompanhamento dos professores, visto ser uma das principais funções da Coordenação;
- **continua a ausência, considerável, de professores no Conselho de Classe;**
- **falta de Carga Horária para o professor acompanhar as atividades extra-classe, que estão programadas nos projetos e, também, nos Estágios Supervisionados do Magistério;**
- dificuldade dos alunos que trabalham, em realizarem e participarem das atividades extra-classe;
- capacitação de nossos professores durante o ano letivo, sendo substituídos por estagiários, desenvolvendo uma aprendizagem fragmentada. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n -grifos meus)

Feita a descrição das dificuldades apontadas e analisadas pela comunidade escolar, é informado que, com base nesta análise, a Escola propôs alternativas para superá-las e que estas constam no quadro de seleção de ações, apresentado em páginas posteriores. Foram propostas ações como: *“utilização de novas técnicas, mais dinâmicas, promoção de novos eventos, oficinas, bem como, outras intervenções didáticas problematizadoras e inovadoras*

que gerem boas situações de aprendizagem e, que criem condições favoráveis à melhor inserção escolar, social e profissional dos alunos” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). No entanto, a respeito das dificuldades que destacamos anteriormente, com grifos em negrito, não se apresenta, nesse momento, nenhuma ação de enfrentamento.

Em sequência são apresentados os pontos considerados progressivos e positivos que devem ser mantidos. Nestes, chama a atenção uma aparente harmonia entre a existência de um ambiente com liberdade total de expressão e o cumprimento tácito de todas as determinações da Secretaria de Educação pela direção. Na lista das qualidades estão:

- Divulgação das atribuições de cada funcionário, inclusive Direção e Coordenação;
- Metas e trabalho definidas por área de ações;
- Divulgação em quadro-de-aviso, de toda informação relevante para o grupo (artigos em jornal, chamada para os cursos e publicação de trabalhos, convocação para reuniões, informação sobre os eventos, etc.);
- **Ambiente com liberdade total para expressão de ideias, críticas e sugestões;**
- Participação do aluno no Conselho de Classe;
- **Cumprimento das determinações da SEC, pela Direção;**
- Abertura da Direção, no atendimento aos alunos, professores, funcionários e comunidade;
- Cada professor em sua turma trabalha com seus alunos em direção à melhoria do processo e aprendizagem de cada um, de tal modo que esses avanços vão representar, ao final, os resultados que determinarão o atingimento parcial ou total dos objetivos e metas previamente definidos para a escola. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n - Grifos meus)

A justificativa é finalizada com um parágrafo no qual os elaboradores ressaltam as aprendizagens produzidas durante o processo de construção do Projeto Pedagógico, a partir dessa análise inicial das dificuldades e dos pontos positivos presentes na instituição. E, mais uma vez, ratifica a necessidade de articulação entre o projeto, os diversos segmentos da escola e a comunidade. Segundo eles,

Através desse levantamento, o corpo docente da escola aprimorou sua visão de Educação. Tornaram-se mais evidentes para todos, nossas potencialidades e limitações, tanto em nível individual, como coletivo. Ficou claro, também, que um projeto pedagógico tem que Ter articulações com a comunidade e com outros profissionais dos diversos segmentos. Conclui-se que um estabelecimento de ensino não pode existir fechado em si mesmo, mas atuando como um sistema em permanente interação com o meio externo. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Em sequência, é apresentada, no tópico III, a fundamentação teórica do Projeto. Considera-se que a falta de compreensão ou conscientização do que está “por trás” da prática,

ocasionaria entraves ao funcionamento e produtividade da escola como um todo, *“pois os agentes dessa comunidade realizariam suas atividades de forma fragmentada, desarticulada e muitas vezes, em direções opostas, dificultando, assim, a consecução dos objetivos propostos pela Unidade Escolar”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). Após salientar a importância da fundamentação teórica para a execução de práticas coerentes aos fins definidos para a escola, os elaboradores apresentam as suas escolhas, que, segundo eles, são resultados de muitas reflexões.

Nesse sentido, no momento de nossas discussões e elaboração do nosso Projeto Pedagógico, refletimos muito sobre o processo educativo, definindo pressupostos e princípios básicos para nortear a ação pedagógica, ou seja, elegemos a linha teórica que dará sustentação ao nosso Projeto Pedagógico, explicitando com objetividade o pensamento da escola, sobretudo quanto:

- *Concepção de educação*: - A educação é vista como um processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Tem caráter histórico e cultural, formando as novas gerações de acordo com as necessidades da sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas.

- *Concepção de Escola*: - A escola é a instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais responsáveis pela formação das novas gerações. Faz a mediação entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas. É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade, mas também colabora para essa transformação.

- *Concepção de Aprendizagem*: - A aprendizagem é entendida como o desenvolvimento de competências adquiridas no processo de construção pessoal e atribuição de re-significação aos elementos social e cultural transmitidos.

- *Concepção de Conhecimento Escolar*: - É compreendido como resultado da construção que se processa a partir do encontro de diferentes tipos de conhecimento: saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais. Sua elaboração se faz em condições muito especiais, que são dadas pelo contato dos alunos entre si e com o professor. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Embora não conste na lista acima a concepção de ensino, a mesma é discutida no parágrafo seguinte, no qual são lembradas as novas expectativas lançadas em relação à escola, antes vista como uma instituição para transmissão de conhecimentos e, naquele contexto, não mais percebida dessa forma, pois já se compreendia que o professor não era o único detentor do conhecimento. É salientado que, diante disso, a escola voltava a sua preocupação não somente para o ensinar, mas, sobretudo, *“ao que ensinar”* e *“como ensinar”*. *“Hoje, se identifica uma nova tendência resultante de estudos científicos que, ao considerar o “aluno como sujeito” no processo de construção do conhecimento, impõe uma mudança de*

paradigma do “como e o que ensinar”, para “que e por que aprender”.” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n).

Exposto isso, é definido que a escola deve oferecer condições favoráveis ao aluno e ao professor para:

- interagir na sala de aula em busca de apropriação, socialização, produção e sistematização de novos conhecimentos;
- reconhecer o meio enquanto espaço de múltiplas e ricas relações;
- assumir a construção de um novo cidadão e de uma nova sociedade;
- reconhecer-se como pessoa, agente de mudança, em condições de ser crítico, e, ao mesmo tempo, criador de novas soluções para os problemas do cotidiano;
- compreender o passado, explicar o presente e projetar o futuro em que o social seja priorizado;
- valendo-se dos conhecimentos sistematizados, entender os processos culturais, contribuindo para a construção de um novo conhecimento. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

O teor das proposições caminha em torno do anseio pela transformação social e, para isso, da contribuição da educação e da escola para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a organização social e interagir com a realidade em que vivem, atuando com vista às mudanças almejadas. Por aqui, passam um conjunto de concepções, de homem, da história, de sociedade e de educação. Sobre esta última, o documento destaca que, *“por si só não soluciona os problemas, mas ajuda a compreendê-los, o que já é um passo para superá-los. Isto implica transformar a realidade e, por sua vez, vincular o conhecimento à ação”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n).

Afirma-se que a concepção do conhecimento em construção, implica no entendimento de que o educador e o educando são sujeitos do processo educativo em constante interação, que exige o respeito ao conhecimento de cada um e, para tanto, ações pedagógicas pautadas nesta concepção, com foco no estreitamento da relação entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, é esclarecido que estas ações devem tomar como parâmetro e buscar em sua prática:

- respeito à identidade cultural do aluno;
- a construção e produção de conhecimentos significativos que possibilitem a compreensão e transformação da realidade;
- a democratização nas relações escola X comunidade;
- a interação comunidade X escola como espaço de valorização e re-criação de cultura popular;
- a aquisição e sistematização de conhecimentos, tomando como referência o contexto de vida do aluno. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Os elaboradores afirmam que, ao implementar as ações descritas, a escola estará cumprindo sua função, *“fazendo da sala de aula um espaço onde também se “constrói e se*

exerce a cidadania”, que possibilitará ao aluno, a partir dos conhecimentos aí adquirido e das vivências aí experimentadas, utilizá-los como instrumentos de defesa de seus direitos enquanto cidadãos” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n).

Em meio às aspirações democráticas e de formação para a cidadania e para a transformação social, em efervescência naquele contexto histórico no qual o Projeto Pedagógico foi construído, nota-se uma seleção de fundamentação teórica apresentado como progressista, com vistas à democratização da sociedade, tanto no que diz respeito aos autores citados, quanto da tendência pedagógica que a Escola afirma adotar, o que se pode conferir no trecho a seguir:

Segundo Luckesi, o educador é, em primeiro lugar, um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história, através da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se auto-constrói. Assim, [a Escola] trabalha na tendência “crítico-social dos conteúdos”, visando pois, a formação integral do homem para que este possa atuar de maneira transformadora em seu contexto, no uso pleno da cidadania. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

É dito, também, que a compreensão e as escolhas ali registradas do embasamento teórico apresentam a identidade, a “cara” da escola, “*o que faz com que ela seja diferente e busque os resultados a que ela se propõe*”. E ainda, “*ao elegermos a nossa **MISSÃO, VISÃO, e os VALORES** que são transmitidos pela escola, dessa forma, estaremos explicando a nossa identidade*” (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n, grifos dos autores). Os valores ditos que eleitos são: excelência, inovação, respeito, cooperação e integridade. A visão e a missão da escola foram assim definidas:

VISÃO: Seremos reconhecidos pela excelência de nosso desempenho como centro de educação de forma continuada, pelo trabalho criativo e inovador de nossa equipe, respeitando nossos alunos, pais, comunidade e o interesse público e, em constante busca da melhor eficácia nos resultados.

MISSÃO: Nossa escola tem por missão contribuir para constante melhoria das condições educacionais da comunidade, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, garantindo-lhes o acesso e permanência na escola, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, formando cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade.

(Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

O documento ganha sequência com o tópico IV, no qual são apresentados os objetivos amplos da Unidade Escolar. São listados sete objetivos. Um deles chama atenção para o trabalho pedagógico voltado para uma pretensa estruturação plena do homem para a cidadania. Os dois últimos objetivos da lista também chamam a atenção por demonstrar a

preocupação em estreitar as relações entre a escola e a comunidade. No entanto, nada se diz sobre a participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola, ou seja, mais propriamente em sua gestão, uma vez que não fica claro em quais e como se daria a participação em atividades técnico-pedagógicas. Ganha destaque, também, o tratamento dos educandos como clientela. Segue a referida lista, com grifos nos objetivos mencionados:

- Resgatar a identidade cultural do aluno, através da transmissão e produção de conhecimentos, a partir da renovação e melhoria da prática pedagógica;
- Usar novas metodologias de ensino que geram boas situações de aprendizagem, ampliando, dessa forma, os níveis de aproveitamento dos alunos;
- Trabalhar os valores éticos, morais, culturais e sociais do homem, visando sua estruturação plena como cidadão; direcionando sua formação educacional para chegar-se a um profissional consciente, responsável, competente e comprometido com a sociedade;
- Fortalecer o Ensino Médio através da sua revitalização e do redirecionamento, visando oferecer ensino básico de qualidade a nossa **clientela**;
- Dar continuidade ao PROJETO FALA-AÇÃO, objetivando a participação da comunidade [da Escola] na divulgação das ações técnico-pedagógicas e sócio-culturais do Instituto;
- **Desenvolver atividades técnico-pedagógicas comemorativo-recreativas que ampliem as relações sociais entre o Instituto e a comunidade;**
- **Participar de campanhas de interesse da comunidade em parceria com a DIREC/UESB/DIRES/SEFAZ e outras instituições.** (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n - Grifos meus)

No tópico V, encontram-se elencadas as metas traçadas para a instituição. São elas:

- Ampliar para 90% o índice de aprovação escolar dos alunos que frequentam a escola.
 - Intensificar, em 70%, o relacionamento entre a escola e a comunidade.
 - Despertar, pelo menos, 80% das competências básicas necessárias, que vão ajudar o aluno a atuar no mundo em que vivem.
 - Reduzir o índice de repetência para 10% no prazo de 1 ano.
 - Baixar o índice de evasão que, em 1999, foi de 21,72%, para, pelo menos, 10%.
 - Desenvolver, dentro de 1 ano, programas de educação à distância que possam ser utilizados cursos semi-presenciais modulares, capacitando, pelo menos 10% dos professores leigos pertencentes as cidades circunvizinhas da jurisdição.
 - Promover, dentro do prazo de 1 ano, a completa revisão dos cursos e habilitação para o magistério, em nível de Ensino Médio, levando em consideração as novas diretrizes do MEC.
- (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

A seguir, no tópico VI, consta o calendário escolar padrão da Secretaria de Educação do Estado para o ano 2000. E, No tópico VII, é apresentado um plano de ação composto pelos

seguintes tópicos: objetivos, o que fazer, como fazer, com quem, recursos, onde fazer e quando fazer. Neste plano, são apontados quatro objetivos,

- 1- Elevar o desempenho acadêmico de alunos e educadores;
 - 2- Revitalizar a Gestão Escolar;
 - 3- Integrar Escola/Pais/Comunidade;
 - 4- Revitalizar o Estabelecimento de Ensino.
- (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Todos os objetivos descritos acima se encontram atrelados à gestão da escola. O segundo e o terceiro, mais expressivamente e os demais também relacionados, uma vez que ao traçar a metodologia para se alcançar estes objetivos, no tópico como fazer, são listadas iniciativas como: privilegiar ações integradas entre Escola/comunidade, prevista para o alcance do objetivo primeiro. Assim como a previsão de atividades junto à comunidade, a órgãos públicos e ONG's para a aquisição de livros para a escola, como uma das formas de alcançar o quarto objetivo listado. Isso indica que os elaboradores tinham a compreensão de que a gestão escolar, sobretudo, a gestão democrática, exerce grande influência sobre os resultados escolares, constituindo-se como meio para a elevação da aprendizagem.

No entanto, observa-se que ao propor ações junto à comunidade e outras instituições para aquisição de recursos, a escola planeja a construção de parcerias para o custeio de ações que deveriam ser custeadas pelo Estado, seguindo, assim, a lógica atual das políticas neoliberais, que estimulam as instituições públicas, entre elas a escola, a buscarem parceiros que colaborem com o custeio de suas atividades, tendo em vista a redução de custos do Estado para com os serviços públicos. Deste modo, o que se busca é construir um modelo de gestão partilhada sob a forma de convocação da comunidade para assumir tais responsabilidades.

Para o objetivo de revitalizar a gestão escolar, foram listadas quatro ações, no tópico “o que fazer”. São elas,

1. Reuniões Técnico-pedagógicas com Unidade de Ensino Fundamental da DIREC/20.
2. Reformular o regimento interno.
3. Implantar e institucionalizar o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.
4. Dinamizar a atuação do Colegiado Escolar. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Nota-se que as três primeiras ações concentram-se em trabalhos mais burocráticos, a primeira, vinculada à instância superior, no caso, à diretoria regional – DIREC/20. Embora a ação dois, trate da reformulação do regimento interno, o regimento que a escola vem seguindo, até o momento, é unificado para as escolas estaduais e construído pela secretaria

estadual de educação, o que representa uma limitação da instituição escolar quanto à autonomia para a elaboração de suas normas de funcionamento.

A terceira ação diz respeito à construção de um documento que, embora proponha a elaboração coletiva, apresenta uma estrutura própria do modelo gerencial de gestão, o que inclui a definição de missões e metas a serem cumpridas, a partir de determinado plano de ação e prazo. No tópico “como fazer”, está prevista, ainda, a implementação do sistema de monitoramento mensal do PDE. Tal plano constitui-se como pré-requisito para a liberação da verba específica, destinada à sua execução.

Para a dinamização da atuação do Colegiado Escolar, foram previstas duas ações que envolviam todos os agentes da escola, durante todo ano letivo. Foram elas: “*promover reuniões mensais do colegiado escolar e divulgar as decisões do colegiado*”. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). O teor das ações previstas indica que embora a escola já tivesse instituído este mecanismo de participação, o mesmo ainda não vinha atendendo aos seus fins.

Ao planejar meios para atingir o objetivo de integrar escola, pais e comunidade, os elaboradores traçam seis ações:

1. Dar continuidade à Pastoral da Juventude.
 2. PROFORMAÇÃO
 3. Projeto Junino.
 4. Musicalizando a Escola.
 5. O Teatro vai até a Escola, Projeto Educarte – Conscientização Artística, Sexta-feira Cultural – “Me dá um dinheiro aí”.
 6. Programa de Conservação da Escola.
- (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Verifica-se que as ações estão atreladas à execução de projetos. A primeira ação, associada à proposta da Pastoral da Juventude, prevê, como metodologia de execução, a formação de uma equipe de alunos, formada por líderes de turmas, para trabalhar com os professores e, também, atividades em datas comemorativas: Dia Mundial da Oração e Páscoa, Mês de Maria, Dia dos Namorados e Dia do Estudante, apresentando como proposta, basicamente, um trabalho de reflexão sobre as datas e a vivência cristã, por meio de textos de sensibilização e de atividades artísticas, tais como apresentações teatrais e musicais. O planejamento de tais atividades demonstra que, embora, legalmente, a escola seja laica, as orientações religiosas cristãs ainda são predominantes, presentes na organização de projetos pedagógicos e na determinação de ideais de condutas e de convivência coletiva.

Para a execução do PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício), está prevista a “capacitação de professores leigos do Magistério, por meio de

programas de educação à distância, semipresenciais e modulares”, sob a responsabilidade do MEC em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tendo em vista, entre outros objetivos, a formação dos profissionais do magistério para o exercício de atividades coletivas e integrantes da escola e comunidade. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). Vale ressaltar que este modelo de capacitação, tornou-se comum em tempos atuais, uma vez que também colabora para a redução dos custos do Estado para com a formação destes profissionais.

No que diz respeito às demais ações previstas como meios de alcançar a integração escola/pais/comunidade, é possível verificar um conjunto de propostas que visam envolver os pais na execução de projetos, sobretudo, como expectadores de atividades artísticas, estando prevista, também, a mobilização da comunidade para o trabalho de conservação da escola. Não integra ao planejamento ações que visem à participação dos pais e comunidade nas tomadas de decisões.

Em sequência, no tópico IX do documento, são apresentadas as formas de acompanhamento, controle e avaliação do projeto como um todo. É informado que a avaliação, como etapa do planejamento, assume um caráter processual e contínuo, envolvendo todos os segmentos da escola, no sentido de unirem esforços para executarem as ações previstas e, assim, tornar realidade o que se planejou. Segundo os elaboradores,

É na fase de desenvolvimento das ações que serão feitos os reajustes e as reprogramações necessárias para introduzir medidas de correção do Projeto Pedagógico e corresponde em quaisquer etapas ou atividades, levando em consideração que, as decisões sobre alteração no P.P. exigirá o estabelecimento de novos fluxos e trocas de informações que deverão consolidar os resultados almejados. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

É informado, também, que a avaliação levará em consideração o cronograma de metas e ações e se efetivará nos seguintes momentos:

1. **Etapa inicial** – que coincide com a elaboração do projeto pedagógico e corresponde ao momento de diagnóstico.
2. **Etapa intermediária** – que acontecerá em períodos pré-definidos e que permitirá avaliar como estão se desenvolvendo as ações para corrigi-las no processo.
3. **Etapa final** – realizaremos ao final de cada ano, permitirá, através da análise de alguns indicadores, verificarmos se os objetivos e metas definidos no Projeto Pedagógico foram alcançados ou estabelecermos critérios para se obter resultados significativos.
(Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n, grifos dos autores)

É enfatizada, ainda, a importância de verificar a adequação entre os objetivos e as ações desenvolvidas, assim como destacar as seguintes questões:

- as ações que tiveram consequências positivas;
 - os aspectos que apresentaram dificuldades para os alunos ou para os professores;
 - as consequências do Projeto Pedagógico na relação entre a Escola e a comunidade;
 - as consequências do Projeto Pedagógico na relação entre a Escola e outros parceiros.
- (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Ao final do tópico IX, é prevista a elaboração de um relatório, com a função de ressaltar os pontos positivos, que deverão continuar e também de apresentar sugestões para a substituição dos aspectos que não funcionaram positivamente naquele ano (2000). E enfatizam:

Lembremos sempre que a montagem de um Projeto Pedagógico precisa ser vista como uma atividade competente e criativa, uma forma de restaurar o processo coletivo de reflexão dos educadores, onde a essencialidade do trabalho de ensinar e aprender deve ser avaliada e redimensionada. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Nota-se que ao lado de uma proposta de envolvimento de todos os segmentos da escola, apresenta-se uma proposta de gerenciamento empresarial, tendo em vista a atenção dada à logística do acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico, com o foco nos resultados, a partir dos objetivos e metas traçadas e, ainda, a exigência de elaboração de relatórios finais. É também possível inferir o desafio da comunidade escolar em apreender esse processo, já que este projeto se constituiu como o primeiro documento construído na escola a partir dessas propostas, seja da construção coletiva, seja dos moldes gerenciais modernos.

Por fim, no tópico X, são apresentados os textos em anexos. São eles: as Propostas Pedagógicas (do Ensino Fundamental, do Magistério e do Ensino Médio), a Proposta Curricular do Ensino Médio, o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica e os projetos específicos a serem desenvolvidos naquele ano (2000). Nesses textos, algumas questões chamam a atenção. Na Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental é apontado como objetivo geral:

Participar na formação de cidadãos capacitados de sintetizar e analisar os conteúdos apresentados na Escola e nos diversos espaços de vivência, de interagir com pessoas e situações e de exercitar a autonomia com responsabilidade, de maneira crítica, dentro da realidade sócio-político-econômica por que passa o Brasil.

(Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

No entanto, ao compor as estratégias para superar as dificuldades diagnosticadas no ano letivo anterior, 1999, neste nível de ensino, os elaboradores propõem a reformulação das reuniões de atividades complementares, conhecido pela sigla AC, considerando que estas reuniões não vinham cumprindo o seu papel, enquanto espaço de conquista do professor, no qual, segundo os elaboradores, devia acontecer *“o planejamento das aulas e sessões de estudos sobre temas de interesse pedagógico, que visem o aprofundamento e atualização de conhecimentos e domínios técnico-pedagógico necessários à permanente melhoria do processo ensino-aprendizagem”*.

Diante disso, é proposta a redefinição das prioridades da coordenação pedagógica e, para tanto, salientam: *“É necessário que a DIREC/20 dê mais respaldo ao trabalho a ser desenvolvido pela CP, para que ela assuma papel vital no processo ensino-aprendizagem”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). Ou seja, se por um lado a Proposta Pedagógica do ensino Fundamental lança como objetivo exercitar a autonomia do educando, enquanto participação na formação do cidadão; por outro, expressa, ela mesma, a fragilidade da escola na organização de sua própria autonomia frente às instâncias superiores, no caso, em relação ao trabalho do coordenador pedagógico. O fato de esse profissional assumir a função mediante indicação política pode ser apontado como um fator contribuinte para a relação de subordinação construída entre o mesmo e a DIREC/20.

Os elaboradores dessa proposta, ao traçar o perfil dos educadores que trabalham com os alunos do Ensino Fundamental, mencionados como clientela, também expressam a dificuldade de alguns professores em alinhar o seu trabalho pedagógico ao objetivo traçado na referida proposta. Sobre esses professores, afirmam: *“Alguns deles são oriundos de uma formação tradicional e não perceberam que o ensino ministrado é repetitivo, livresco, memorístico e até enfadonho”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n).

Essa questão, sobre a dificuldade dos educadores em adequarem as suas práticas à proposta pedagógica da escola, é reiterada pela Proposta Pedagógica do Magistério. Nesse texto, há uma ratificação do papel da educação escolar em uma sociedade democrática, papel compreendido como crucial na construção das condições fundamentais para o exercício da cidadania. Em contraponto, o texto também enfatiza o fato de a formação dos professores, naquele momento, no Brasil, não contribuir, suficientemente, para que estes profissionais construam um trabalho adequado aos fins estabelecidos. Nesse sentido, salientam,

Educadores e os demais setores da sociedade discutem a concepção de Educação, a função da Escola, a relação entre conhecimento escolar e o relacionamento sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo gerido a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social. Apesar do empenho e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício, exigindo que eles reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta. Elevar o patamar de qualidade da atuação profissional dos professores exige ações em diferentes fontes, entre as quais a da formação/informação. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Nota-se, ainda, uma grande preocupação da escola em reduzir a reprovação e a evasão. Como metodologia, propõe-se, entre outras ações, que os educadores sejam sensíveis e carismáticos. Segundo os elaboradores, *“usando de sensibilidade e carisma, é importante que esses educadores sejam capazes de manter o aluno na escola, com muita criatividade para baixar abruptamente os índices de evasão escolar, por acreditar que somente na escola se tem acesso ao saber organizado”*. Considera-se, ainda, que *“o papel específico da Educação na construção dessa sociedade democrática pressupõe, entre outras coisas: ampliação da competência técnica do professor, a melhoria da qualidade do ensino e a socialização do saber elaborado”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). Tais considerações evidenciam uma mistura de concepções, envolvendo uma visão romântica e redentora da escola e as aspirações democráticas.

A Proposta Pedagógica do Ensino Médio traz à tona a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, tendo em vista a significação do conhecimento pelo aluno. Anunciam que precisam de uma escola que não aborde de forma dissociada as atitudes de conhecer a realidade, de pensar e de agir sobre ela. E, asseguram que *“atribuir sentido à ação escolar, ou a qualquer outra, é fundamental para compreender, aprender e poder exercer a cidadania”* (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n). Contudo, reconhecem:

Sabemos que a nossa escola ainda está longe de alcançar esse ideal porque, para isso, mudanças e transformações, em diferentes âmbitos, seriam necessários. Entretanto, sabemos também que, se cada professor, em sua sala de aula, mudar o foco da preocupação em relação à quantidade de conteúdo a ensinar para aquilo que o aluno precisa aprender, transformando o fazer sem sentido para um fazer cheio de significado (...), estaremos dando o maior passo na busca de uma escola melhor, efetivamente compreendida com a mudança. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Como forma de expressar os desafios lançados pela nova Proposta Pedagógica, os elaboradores defendem a importância de deixar claro que “*a reforma modifica todo o objetivo do ensino*” e que, diante da grande mudança, não será surpresa a repetição de antigas práticas, visto que seria necessário um tempo para os professores, gestores e a comunidade escolar em geral se apropriarem de novas concepções e princípios que norteariam as suas ações, de forma que estas possam atender às mudanças requisitadas. Nesse sentido, esclarecem:

Sabemos que a educação se dá num contexto de relações entre pessoas, sabemos também que as pessoas agem segundo seus princípios e convicções e que estes nem sempre são suficientemente claros e conscientes. Com isso se quer dizer que o professor e seus alunos vivem num emaranhado de relações que podem contribuir ou não para a qualidade do ensino e, em muitos casos, tais relações podem ser fatores decisivos nesse processo. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

E, com base nesses argumentos, concluem:

A reforma não acontece de uma hora para outra. É preciso todo um processo de adaptação. Não adianta a escola achar que de um ano para outro já vai começar a interdisciplinaridade, a reorganização e outros conceitos. Não devemos esquecer que há anos, que os professores só pensam nas suas disciplinas como gavetas de conhecimentos independentes. Aprender a pensar universalmente requer tempo, preparo e engajamento dos professores. (Projeto Pedagógico da Escola Estadual, 2000, s/n)

Frente ao exposto, verifica-se que as mudanças apontadas como necessárias para a implementação de uma Proposta Pedagógica baseada na democracia esbarram em concepções e práticas conservadoras. Ou seja, os princípios democráticos, presentes na escrita dos objetivos do trabalho pedagógico, não correspondem imediatamente às ações previstas e revelam uma escola que continua sendo pensada como lugar de afetividade, de deveres, que precisa da colaboração da sua comunidade para o seu custeamento, isentando o Estado de sua responsabilidade. Evidências que apontam para uma democratização conservadora, marcada por princípios e convicções divergentes da efetiva participação, próprios de relações sociais construídas sob a perspectiva de processos autoritários, contrários à democracia pela qual têm lutado os movimentos sociais contra-hegemônicos.

Não obstante, o próprio planejamento das ações, escrito no Projeto Pedagógico (2000), é dúbio quanto aos objetivos traçados a respeito do exercício democrático e da formação para a cidadania, pois limita a participação da comunidade à presença em eventos festivos e ou a convocações para a execução de atividades que, a priori, deviam ser garantidas pelo Estado;

apresentando propostas de ações nas quais quase não há previsão de compartilhamento das decisões tomadas na escola.

Além disso, os elaboradores entram em contradição; ora defendendo uma educação para a democracia, ora expressando a manutenção de relações hierárquicas de poder. Em momentos, exalta o esforço da escola para construir sua autonomia, em outros, exalta a submissão da instituição em relação aos órgãos superiores. É o que se nota na lista de qualidades da escola, onde os elaboradores registram a existência de um ambiente com liberdade total de expressão e, ao mesmo tempo, o total cumprimento das determinações da Secretaria de Educação pela diretora.

E também, embora o documento apresente a perspectiva de construção coletiva, com a participação dos professores nos processos de planejamento e execução da proposta pedagógica, ao tratar do conjunto de profissionais da escola, a linguagem utilizada ainda manifesta a concepção de divisão do trabalho entre professores e especialistas, mantendo, assim, um modelo gerencial de gestão pedagógica.

A concepção gerencial de gestão é notória na própria estrutura e linguagem do documento, por meio da ênfase na definição de metas e resultados e na utilização constante de termos aplicados a empresas nas quais se estabelecem relações comerciais, a exemplo do tratamento do aluno como cliente. A organização do trabalho focada na maior produtividade dos professores também é perceptível no elenco das dificuldades registradas pelos elaboradores, que apontam a extensa carga horária dos educadores como um dos fatores que contribuem para a pouca integração e parceria entre esses profissionais.

Nota-se a denúncia da exploração do trabalho, incorporada na organização da escola. A lógica capitalista é perceptível, seja pela denúncia da extensa carga horária dos professores, seja pelas propostas de democratização da gestão lançadas pelos próprios elaboradores do projeto pedagógico, uma vez que, ao propor ações para a aproximação da comunidade à escola, o que se apresenta é a convocação da comunidade para participar apenas como expectadora de eventos ou no custeamento da instituição.

Há um misto de relações evidenciadas no documento, ora comparecem as concepções dos movimentos sociais contra-hegemônicos, que durante os anos pós-ditatoriais, sobretudo nos anos de 1980 e 1990, lutaram pela construção de uma gestão democrática da escola pública, por meio da participação efetiva da sociedade nas tomadas de decisões e no acompanhamento geral da gestão escolar. E, ao mesmo tempo, nota-se que frente à conservação de valores autoritários, constrói-se uma democracia forjada, esvaziada dos princípios defendidos por aqueles movimentos sociais e que, assim, torna-se mais útil a uma

sociedade liberal conservadora que aos usuários da escola. Ou seja, torna-se mais eficiente aos propósitos capitalistas que aos propósitos da população que necessita do ensino público.

Diante do exposto, verifica-se que o Projeto Pedagógico da escola estadual embora apresente em seus objetivos o interesse de colaborar para a construção de uma escola que atenda aos princípios democráticos e que contribua para a formação de cidadãos críticos e de atuação consciente na sociedade, também continua agendada pela lógica conservadora, expressa nas concepções e ações da instituição. Evidenciando, ainda, os empecilhos causados por essa lógica para a construção de uma efetiva democratização da gestão escolar.

O documento também se constitui como um registro das significativas mudanças que a escola enfrentara no momento de sua elaboração. Momento em que as escolas enfrentavam o desafio de implementar as determinações legais previstas na legislação nacional a respeito da gestão democrática. O fato é que, tal implementação exigia a árdua tarefa de revisar o papel da escola e, conseqüentemente, sua proposta pedagógica e o seu modelo de gestão.

E, diante dessas mudanças, nota-se a dificuldade dos atores da escola em transportá-las para a prática, uma vez que os elaboradores do projeto defendem a necessidade de um tempo para que estes sujeitos se apropriem de novas concepções e, a partir dessas, construam novas práticas, que se distanciem das antigas concepções autoritárias de gestão.

Contudo, os mesmos elaboradores reconhecem que, na prática, as mudanças requisitadas são difíceis de serem alcançadas, pois não encontram sustentação na rede de significações dos profissionais da escola, sendo esta marcada por um emaranhado de relações sociais que vão de encontro aos princípios democráticos previstos na política educacional brasileira. Assim, o processo de reconstrução de concepções e práticas de gestão escolar, em suma, também exigia um processo de reconstrução de memórias.

Por fim, importa ressaltar que a análise do projeto se constitui, ainda, como uma evidência de que as políticas educacionais, constituídas em forma de leis, não garantem a aplicação na prática. No chão da escola, as leis educacionais podem ganhar contornos diferenciados, ou, até mesmo, não serem aplicadas, tal como já afirmara Barroso (2004). O documento registra o esforço da comunidade escolar em adequar os objetivos da escola aos princípios democráticos definidos em lei.

A formação para o exercício da cidadania apresenta-se como uma espécie de jargão em todo o texto. Contudo, o planejamento das ações previstas para o alcance dos objetivos traçados apresenta-se contraditório, quando se observa o que é proposto do ponto de vista filosófico, dos objetivos, e o que se propõe como caminho a ser percorrido. Os ideais definidos se contrapõem, muitas vezes, às ações e metas previstas. Ocorre que entre os

objetivos previstos e as condições reais para alcançá-los aponta-se uma grande distância, dada à existência de empecilhos impostos por uma lógica capitalista permeada por concepções conservadoras.

Nesse contexto, observam-se novas concepções se debatendo, sendo reelaboradas, mas convivendo ou sendo indicadas por velhas práticas. Do ponto de vista legal, há uma exigência de mudanças em prol da democratização da gestão escolar. Contudo, na prática, parece ainda ser difícil a implementação dessas leis, se considerarmos as inúmeras dificuldades apresentadas na realidade social e material da escola.

4.2.1.2 MEMÓRIA COLETIVA E SOCIAL DE GESTORES DA ESCOLA ESTADUAL, DA DÉCADA DE 1990 AOS DIAS ATUAIS

Os depoimentos coletados na escola, através de entrevistas abertas, registram, assim como no documento escrito apresentado acima, os esforços da instituição pública estadual para implementar os princípios de gestão democrática, garantidos pelos principais documentos que legislam sobre a educação nacional, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Entrevistamos os gestores que atuaram na escola imediatamente após a aprovação desses documentos. Supomos que o fato de os gestores terem atuado no período em que a política nacional de educação estava sendo renovada, nos permitiria observar o movimento de continuidade do passado e a interação como o presente em suas memórias. Eles relataram que enfrentaram dificuldades para entender e praticar esse novo modelo de gestão.

Após anunciar o objetivo da pesquisa, solicitamos aos gestores da escola pública estadual, três diretores que exerceram cargo, respectivamente, entre 1991 a junho de 1999, de julho de 1999 a março de 2007 e de abril de 2007 até aquele momento, que comentassem, de forma livre, sobre a experiência de atuar na gestão da escola naquele período, como interpretaram e materializaram as novas orientações legais em torno da gestão democrática e, frente a isso, os avanços e dificuldades observadas.

A gestora da escola que atuou no período de 1991 a 1999 é graduada em Letras. Como se observa, o período de sua gestão é posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nas quais está prevista a gestão democrática como princípio da educação brasileira. Contudo, a mesma relata que naquele momento, agia mais impulsionada pela sensibilidade, com base nas necessidades da

escola e nas determinações de órgãos superiores imediatos, a Secretaria Estadual de Educação e a Diretoria Regional de Ensino, do que, propriamente, por preceitos legais. Relata que, naquela ocasião, estava mais preocupada com o funcionamento e organização da escola, com a aprendizagem e como as questões sociais e afetivas dos alunos.

A mesma revelou uma grande preocupação com a imagem da instituição, com o empenho para garantir o seu reconhecimento perante a sociedade, chegando a relatar a atenção que dedicava ao *glamour* das formaturas, para as quais eram convidados representantes célebres e autoridades da cidade. Em seu depoimento, a gestora relatou suas iniciativas em realizar atividades de cunho sociais, como campanhas de arrecadação e distribuição de alimentos, em parceria com a igreja católica. Assim, as concepções de gestão escolar expressas pela referida gestora apresentam-se a partir da visão de que a escola pública requer ajuda, colaboração e que sua funcionalidade depende do apoio comunitário e de dirigentes capazes de determinar seus preceitos.

Quando questionada sobre os preceitos da gestão democrática que se despontava naquele momento e que estava prevista na constituição, ela, como afirmamos antes, relembra que suas ações estiveram norteadas pelas indicações governamentais do Estado, na ocasião, sob a direção do governador Antônio Carlos Magalhães e da Secretária de Educação do Estado, Dirlene Mendonça. Relata que foi nomeada para a direção da escola e que as ações do Estado foram pautadas na gestão democrática participativa, com base nas orientações do seu então governador e da mencionada secretária de educação. Assim, afirmando:

Lembro que o governo de Roberto Santos não foi bom para nós do Estado. Depois entra Waldir Pires e também deixou a classe insatisfeita, diante do que se esperava dele. Passou esse período de Waldir Pires, entra Antônio Carlos Magalhães. Ele é eleito em 1990 e assume em 91 como governador da Bahia. Eu estava na Escola Normal. Celeste Cavalcante estava na Direção da DIREC e me convida para assumir a direção da escola. Era a escola dos meus sonhos, porque era a escola em que eu estudei e na qual eu trabalhava. Convivi lá dentro com todo mundo, então não era um elemento estranho, ao contrário. Assumi em junho de 91. Dirlene Mendonça, professora de carreira, era a Secretária de Educação. Aí junta a vontade política governamental com a vontade política do secretário. Mas, o Secretário de Educação obedece quem? O governador, as normas do sistema político que está estabelecido no Estado. Nessa época, em 1991, já se implantou no Estado a questão do Colegiado Escolar. Aí, vamos tomar curso e tudo mais. Na escola existia a Associação de Pais e Mestres, criado por Joanita Candança, mas a Associação não era atuante, não tinha efeito. Quando Dirlene Mendonça assume em 1991 a Secretaria de Educação, é implantado o Conselho Escolar, a gestão participativa com a atuação do Colegiado, para que a gente veja a necessidade de perceber a Unidade de Ensino como um organismo vivo, no qual precisa se ouvir os pares. Espelhamos-nos em Minas Gerais. Nós íamos para o IAT,

Instituto Anísio Texeira, em Salvador, [...], para tomar cursos. Foi um período de muito crescimento, não tinha porque administrar mal. Assim, a gestão participativa começa em 91 com a atuação da Secretária Dirlene Mendonça, professora experiente que sabia da necessidade de se levar a família para a escola, para ser ouvida. A proximidade da família era importante na formação dos meninos.

Verifica-se que em 1991, quando a gestora assume, já existia na escola a Associação de Pais e Mestres instituída, contudo, segundo ela, não havia um funcionamento efetivo desse mecanismo. A entrevistada ressalta que a gestão efetivamente participativa, sem dúvida, dependeu da capacidade de elaboração política dos seus superiores. Salienta a importância do respeito àqueles que assumem funções de comando, enfatizando: *“acho que precisa ser assim, porque não adianta bater de frente”*. É interessante observar que para ela a gestão escolar participativa, de natureza democrática, acontece graças à visão dos seus dirigentes, que souberam elaborar, comandar a democratização na escola, cabendo à instituição se adequar às essas determinações. Não são relatados conflitos ou mesmo dificuldades existentes nesse processo de mudanças na gestão.

O depoimento da gestora que atuou como diretora geral entre os anos de 1999 a 2007, enfatizou as dificuldades para a implementação das mudanças legais propostas em torno da gestão democrática, que já havia sido prevista na Constituição Federal e que é reforçada, legalmente, pela atual LDBEN, que define, ainda, como princípio dessa gestão, a participação dos professores na construção da proposta pedagógica da escola e a construção de mecanismos de participação e de descentralização da gestão escolar, em formato de conselhos e colegiados. Vale ressaltar que essa gestora já compunha à equipe de gestão anterior, ocupando, até junho de 1999, o cargo de vice-diretora. Portanto, a mesma já fazia parte da equipe gestora da escola quando a LDBEN de 1996 foi promulgada.

A gestora atuante nesse período, que após sua gestão continuou na instituição como professora de Língua Portuguesa, também foi nomeada para o cargo de diretora pelo então governador do Estado, Paulo Souto. Afirma que coube a sua gestão a difícil tarefa de elaborar coletivamente tudo que a escola não tinha. E de fato, esta é a gestora que esteve à frente da escola durante a elaboração do Projeto Pedagógico apresentado no tópico anterior. Segundo esta entrevistada, este *“foi um momento complicado, porque havia disputas partidárias que interferiam muito, havia estranhamentos. Era difícil contar com o interesse e participação dos professores. Até porque eles estavam acostumados a receberem tudo pronto, nada era construído junto”*. Ainda sobre esse momento, destaca:

Lembro que começamos a elaborar vários documentos, PPP, PDE e outros que a escola não tinha, sempre com a participação total do professorado e alunado. Também o Grêmio, que a escola já havia instituído um tempo atrás, mas que já havia sido engavetado, então foi necessário desenterrar também isso aí. Foi necessário, na verdade, fazer tudo o que a escola não tinha. Existia as pinceladas, mas não tinha os documentos em si. Nós tivemos que construí-los, considerando as novas modalidades, novas diretrizes e já pensando a questão da gestão democrática, levando em conta mais a participação do professor. E aí o que nós encontramos, o professor achou que tudo seria feito de forma muito leve, muito light, que a gestão democrática era isso, e na verdade não é. O momento era de construção coletiva, de participação deles, e isso não era nada light, pelo contrário, era um trabalho que exigia muito a participação dos professores. E então, veio o problema maior, porque eles achavam que por ser uma trabalho democrático, não deveria existir cobrança, e na verdade, ouve muita cobrança, principalmente, a partir a instalação do PDE, quando todo o dinheiro que chegava no colégio devia passar pelo crivo dos professores, pela orientação deles, para a preparação de um projeto pedagógico, muito bem estruturado, e ainda discutir o uso daquele dinheiro. Fiquei oito anos e meio na gestão. Foram anos de muitas novidades que de certa forma, desestabilizam, mas procuramos fazer da melhor forma possível. Tudo que é novo é difícil, nós mesmos não sabíamos direito como fazer tudo aquilo e pecamos muitas vezes tentando colocar em prática essa gestão democrática, foi quando começamos a receber cursos, sendo instrumentalizados para isso.

A gestora salienta que, antes da sua gestão, praticamente não existia mecanismos de participação na escola. Mesmo já tendo ocorrido a instituição de alguns, a exemplo, do Grêmio e do Colegiado escola. Estes, segundo ela, não participavam efetivamente da gestão. E reconhece: *“mesmo nos meus primeiros anos de gestão, a participação não foi expressiva, tudo estava começando. Já na minha segunda gestão, a participação foi mais expressiva”*. Sobre as dificuldades enfrentadas nesse processo, sublinha,

O mais difícil foi fazer com que os professores trabalhassem junto com a gente, porque eles não estavam habituados a isso, muitos ainda tem aquela visão de que professor é professor e diretor é diretor, de que não trabalham juntos. Existe uma divisão muito grande. Mas, querendo ou não, tivemos muitas vitórias e também muitos embates. Tivemos um período de grandes embates como os professores, justamente pela falta de identificação com os objetivos que a secretaria queria. Então, os embates eram muito ferrenhos. A política ainda interferia dentro do colégio. Foi um período em que ainda existia a indicação política, somente depois houve eleição para gestor, então, houve todo esse impasse. Era, sem dúvida, um entrave, pois se falava em democracia, mas a escolha do diretor por meio de indicação era tida como uma imposição, apesar de toda a abertura, em termo de todo o incentivo para que eles participassem da gestão.

Assim, para essa gestora, o período no qual atuou foi marcado por mudanças demandadas, a priori, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996

e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, mas a percepção das mudanças pelos professores passa pelo entendimento de que estas são orientadas, ou mesmo determinadas sob a ótica da Secretaria de Educação. Esta percepção junto ao fato de a mesma exercer um cargo por indicação política consubstanciaram travados embates políticos entre a gestão e os professores. E, os referidos embates associados a pouca experiência com trabalhos coletivos renderam a gestora um enorme desafio, embora ela também destaque as conquistas alcançadas, referindo-se a construção coletiva dos principais documentos da escola, entre eles, o Projeto Pedagógico, à instituição do Grêmio Estudantil e do Colegiado Escolar e, ainda, a observação de um melhor funcionamento desses mecanismos a partir de sua segunda gestão.

Em março de 2007, assume a direção da escola, também por indicação política, um novo gestor. No final de 2008, ocorre a primeira eleição para dirigentes escolares no Estado da Bahia, quando o mesmo profissional, pedagogo e professor da instituição, lança a sua candidatura ao cargo e vence a eleição, passando de gestor indicado a gestor eleito pela comunidade escolar.

Importa lembrar que a eleição para gestores escolares encontra fundamento também no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, instituído pela Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002. No capítulo I, artigo 2º, desta Lei, já se estabelece entre os princípios do exercício do magistério a “*gestão democrática fundada em decisões colegiadas e interação solidária com os diversos segmentos escolares*” (inciso VI) e a “*conjunção de esforços e desejos comuns, expressos na noção de parcerias entre a escola e a comunidade*” (inciso VII). Em seu artigo 18, a mesma lei assim define:

Somente poderão exercer os cargos em comissão do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, exceto o de Secretário Escolar, os ocupantes de cargo permanente da carreira de magistério, com formação em licenciatura plena, após aprovação prévia em processo seletivo interno e certificação, conforme critérios e procedimentos estabelecidos em regulamento. (Lei 8261/02, art. 18)

Com base em tais princípios, o governo da Bahia regulamentou a primeira eleição para dirigentes escolares no Estado, por meio do decreto 11.218 de setembro de 2008, que dispõe sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das escolas Públicas do Estado da Bahia, e dá outras providências. Em seu artigo primeiro, o decreto estabelece:

Art. 1º - A investidura nos cargos de Diretores e Vice-diretores do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino dar-se-á por designação do Secretário da Educação do Estado da Bahia após aprovação no Curso de Gestão Escolar e posterior processo seletivo realizado pela respectiva unidade escolar.

§ 1º - O processo seletivo será realizado em todas as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no mesmo dia, em data a ser definida pela Secretaria Estadual da Educação.

§ 2º - São diretrizes do processo seletivo a qualificação da gestão educacional e o estímulo à participação da comunidade escolar.

O gestor eleito lembra que a primeira eleição foi um marco importante no processo de democratização da gestão escolar, uma vez que, a partir de então, a escolha do gestor deixa de ser feita por políticos e passa a estar nas mãos da própria comunidade escolar, composta por todos os segmentos da escola. Ressalta, ainda, que era necessário atender a vários requisitos para se candidatar ao cargo. Sobre a comunidade escolar, o decreto 11218/08, no seu artigo 2º, esclarece:

Art. 2º - Entende-se por comunidade escolar, para os efeitos deste Decreto:

I - o conjunto de estudantes a partir de 14 (catorze) anos de idade;

II - pais ou responsáveis por estudantes;

III - membros do magistério, assim entendidos, para os efeitos deste Decreto, os professores e os coordenadores pedagógicos;

IV - demais servidores públicos em efetivo exercício no estabelecimento de ensino.

Os requisitos necessários para se candidatar ao cargo de Diretor e Vice-diretor estão expressos no artigo 3º do mesmo decreto, transcrito a seguir:

Art. 3º - São requisitos para a inscrição no processo seletivo interno:

I - ter formação superior, em grau de licenciatura plena;

II - ter experiência docente de, no mínimo, 02 (dois) anos na rede pública ou privada;

III - ser servidor, ocupante de cargo da carreira de professor ou de coordenador pedagógico do Magistério Público Estadual;

IV - ser aprovado no Curso de Gestão Escolar e ter o Plano de Gestão Escolar validado pela instituição formadora;

V - ter disponibilidade para atendimento à demanda de carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, quando concorrer para o cargo de Diretor;

VI - estar em efetivo exercício na unidade escolar correspondente há, no mínimo, 06 (seis) meses.

Tais requisitos são apontados pelo gestor eleito como avanços significativos, pois, segundo ele, oferecem maiores garantias à comunidade escolar, inclusive a de conhecer o plano de gestão do candidato. Ou seja, o gestor tinha que, obrigatoriamente, apresentar o seu plano de trabalho. Para o entrevistado, *“isso permite a todos na escola conhecer as intenções de cada candidato e avaliar a melhor proposta. E, se eleito, a comunidade pode acompanhar*

se de fato ele está cumprindo o seu plano, o que é bom”. Ressalta-se que, segundo o art. 22, “*o Colegiado Escolar poderá, mediante ato fundamentado, recomendar ao Secretário Estadual da Educação, a destituição do Diretor ou do Vice-diretor que cometa ilícito penal, falta de idoneidade moral, de assiduidade, de eficiência e ainda por infração funcional*” (Decreto 11218/08, art. 22).

No final de 2011, ocorre a segunda eleição para dirigentes escolares no Estado da Bahia, regulamentada por normas complementares estabelecidas pelo decreto 13202 de 07 de outubro de 2011. Na ocasião, o gestor eleito na primeira eleição lança uma nova candidatura e, pela segunda vez consecutiva, é eleito pela comunidade escolar. Assim, o referido gestor encontrava-se na gestão da escola, no cargo de diretor, desde 2007, quando assumiu por indicação política. Em 2008, torna-se o primeiro gestor eleito, cumprindo o primeiro mandato de 2009 a 2011. No final de 2011, é reeleito para o próximo triênio, estando, naquele momento, no segundo ano de sua segunda gestão via eleição.

O referido gestor, ao tratar das dificuldades enfrentadas em todo seu período na gestão, assim como a gestora que o antecedeu, aponta como principal desafio contar com o envolvimento dos professores e dos demais segmentos da escola em atividades colegiadas. Ele acredita que o pouco envolvimento dos professores nas construções coletivas da escola ocorre não pela falta de interesse, mas por um bloqueio de ordem cultural, de falta de uma cultura participativa na escola. Na concepção desse gestor,

O trabalhar de uma maneira democrática, claro, é muito mais saboroso. Você tem uma possibilidade menor de errar e, quando você erra, é um erro compartilhado. É um erro que não é só seu, ele não é individual. Dificuldades a gente enfrenta, principalmente, no que diz respeito à confiança do professor. O professor, não sei se fruto dessa coisa de antes os cargos de direções serem indicados, de serem indicações políticas, as pessoas desacostumaram de participar. Elas pensam: será que ajudando nessa gestão eu não estarei me atrelando a partido político? Então, a gente vê que a grande dificuldade é trazer o professor para participar. Eu acredito que fruto dessa desconfiança, que não é comodismo do professor. Eu acho que é uma questão cultural nossa. Como nós fomos massacrados durante todo esse tempo, de não poder participar de nada, agora, quando se abre para nós participarmos, temos receios.

Segundo ele, os principais avanços são, também, as dificuldades na escola. Refere-se à implementação das políticas de democratização da gestão escolar previstas na legislação educacional brasileira. Lembra que aquela não é a sua primeira gestão na instituição. Sobre esse processo, esclarece,

Essa é a minha segunda gestão, mais uma vez, através da eleição. Vai completar um ano que fui eleito. O processo eleitoral para gestor na Bahia é novo. É a segunda vez que foi realizada, portanto, uma primeira equipe foi eleita [referindo-se a ele juntamente com os vice-diretores que compunham a sua chapa], anteriormente, e agora esta nova equipe, comigo, foi eleita há um ano. Tem sido uma experiência inusitada, porque nós tivemos as direções indicadas, atreladas à política. Hoje, as direções estão mais ligadas à comunidade escolar, a professores, funcionários, alunos e pais. Isso a gente considera um avanço muito grande, nesse processo de democratização, sobretudo, no que a gente vê de mudanças desde o regime de sessenta e quatro até hoje.

Quando questionado sobre quais mudanças reais ele observava na gestão da escola, enfatiza:

A mudança é muito grande, porque, hoje, se tem a participação popular. Ela é muito maior hoje, por intermédio de diversos conselhos. Hoje, temos na escola o conselho da merenda escolar, o conselho do FAED, temos o conselho formado por professores, pais, alunos, funcionários e direção, que é o conselho máximo, com representação de todos os segmentos da escola. Além disso, temos os conselhos de classe, que são conselhos mais fechados internamente na escola, onde participam alunos e professores. Tudo isso contribui para esse processo de democratização. [...]A comunidade tem atuado na escola, sempre que são convocados eles comparecem e contribuem para esse processo de democratização. Estes são os avanços, a participação popular. E escola não é mais uma entidade isolada. Antes, mesmo inserida na comunidade, elas não eram parceiras, porque a escola era uma instituição fechada. Era um lugar onde o aluno entrava e sua família só se envolvia em atividades como dia das mães, festas e outros dias comemorativos. Hoje, a gente percebe que, com essa democratização, a comunidade se sente proprietária da escola, no sentido de construir junto.

Assim, na lista dos avanços, o gestor aponta a participação e contribuição da comunidade na escola, sempre que convocada. Essa democracia por convocação se apresenta divergente aos ideais democráticos defendidos pelos movimentos sociais contra-hegemônicos que lutaram pela construção de uma efetiva democratização da escola, uma vez que a verdadeira democracia, segundo esses movimentos, não se dá por concessão ou convocação. Mas, além disso, o depoimento do gestor a respeito da participação da comunidade em atividades que vão além das festas organizadas pela escola apresenta-se como uma realidade à parte do Projeto Pedagógico da Escola, no qual não se encontra registrado o planejamento de tais ações, que envolvam a comunidade em construções coletivas e tomadas de decisão, embora sejam ações demandadas pelos objetivos propostos pelo documento.

Contudo, o gestor também reconhece que a criação dos mecanismos de participação na escola nem sempre garantem uma efetiva participação da comunidade escolar nas decisões

tomadas na instituição, inclusive no que diz respeito ao acompanhamento da gestão financeira. Nesse sentido, salienta:

Às vezes, para conseguir formar um conselho da merenda, de fiscalização da merenda, você tem que apelar para o professor vir. Era uma coisa que devia ser disputada. Igualmente, o conselho financeiro, responsável pela gestão das finanças da escola, também devia ser disputado, mas você vê que as pessoas tem receio de participar. Você tem que apelar a um e a outro. E, às vezes, acabam indo por amizade. Se o gestor for correto, tudo bem. E, senão? Se tivéssemos pessoas disputando a tesouraria, por exemplo, a administração das finanças seria muito mais transparente, com certeza. Então, hoje temos que agradecer por existir mecanismos como a prestação de contas. Você tem, hoje, o site da SEC, em que qualquer cidadão pode ter acesso a quanto a escola recebeu, com quem gastou, quanto pagou. Tanto nós, quanto as empresas fornecedoras são fiscalizadas.

Ou seja, embora existam meios de a comunidade acompanhar de perto a gestão da escola, inclusive da aplicação do dinheiro público, este acompanhamento nem sempre ocorre, o que dificulta a existência de um item fundamental para a implementação de uma gestão democrática: a transparência do trabalho gestor. Em contrapartida, mesmo reconhecendo tais dificuldades, o gestor considera que a escola vivencia a construção de um processo democrático, apontando práticas que antes ocorriam de forma autoritária e que, hoje, ocorrem por meios democráticos.

A programação de carga horária é colocada de forma transparente, onde não existe a preferência do diretor em dizer que quer fulano nessa ou naquela disciplina. Tudo é feito de forma democrática e transparente. Assim, também, a escolha do livro didático. Aqui na escola, os professores fazem a escolha, livremente. Depois, uma outra comissão recebe e processa as indicações, elege a indicação mais votada e a encaminha para o MEC. Uma das pessoas que fazem parte da comissão, após enviar a indicação ao MEC, imprime uma cópia do que foi enviado e anexa em local público, para que os professores tenham a segurança de que o livro escolhido por eles foi realmente o encaminhado pela escola. São processos democráticos, nos quais a escola tem avançado. E principalmente, tudo isso tem resultado no objetivo maior, que é a melhoria da qualidade do ensino. E isso os nossos alunos têm demonstrado. Essa participação deles e da comunidade dentro das ações da escola faz com que ela não seja mais uma caixa preta, com as coisas sendo resolvidas em gabinetes. Hoje é algo transparente, algo democrático. Nós temos um Grêmio instituído, Conselho da Merenda, Colegiado Escolar, Conselho dos Pais, Conselho Financeiro, as coordenações que são indicadas pelos professores e uma equipe gestora que é eleita pela comunidade escolar.

Assim, primeiramente, o gestor afirma contar com a participação da comunidade escolar sempre que a convoca, em seguida, reconhece a dificuldade de contar com a participação efetiva da mesma comunidade em determinados conselhos, dando o exemplo do Conselho da Merenda e do Conselho Financeiro. Por fim, enfatiza a superação de práticas

autoritárias por práticas transparentes e descentralizadas como importantes avanços rumo à democracia, exaltando, ainda, a instituição dos mecanismos de participação na escola, assim como a eleição para o gestor. Com isso, nota-se que mesmo reconhecendo a fragilidade da participação da comunidade em alguns conselhos, o gestor defende a importância desses mecanismos, atribuindo a estes, associados às demais mudanças apontadas como favoráveis, à democracia e consequentes melhorias na qualidade de ensino.

O depoente ratifica, ainda, crer que a dificuldade de contar com a participação de todos na gestão da escola deve-se ao fato do processo democrático ainda ser muito novo e de as lembranças do autoritarismo serem ainda vivas na escola. Nesse sentido, reforça:

A maior dificuldade que eu vejo é, exatamente, vencermos aquela desconfiança e entendermos que todas essas ações visam, sobretudo, a melhoria da escola e firmar e confirmar essa democracia. Volto a repetir, há, ainda, ranços de anos e anos de grupos políticos de controle do Estado, de maus políticos, que geraram essa desconfiança. E o processo democrático é novo. Como disse a você, o processo eleitoral para a gestão é novíssimo na Bahia. E a gente, pretende, com fé em Deus, que os próximos políticos mantenham essa política, e não mais como uma política, mas como uma conquista assegurada da sociedade.

A desconfiança, da qual fala o gestor, pode nos remeter a uma memória em vigência a partir de um passado em que a escola era regida por políticas autoritárias. Assim, o gestor atribui ao que ele chama de maus políticos a dificuldade de se conquistar a confiança da comunidade escolar frente às possibilidades de participação.

Observa-se, também, que embora os princípios da gestão democrática já se configurem como uma conquista assegurada em lei, o entrevistado atribui à atual gestão do Estado do PT a garantia da eleição de gestores nas escolas. E ressalta que deseja que esta também seja assegurada pelos governos seguintes, Portanto, não deixa de expressar uma concepção de democracia concedida politicamente.

Ao ser questionado sobre a reelaboração, execução e acompanhamento do Projeto Pedagógico da Escola, o mesmo gestor esclarece que para auxiliá-lo nessa tarefa, conta com a ajuda de uma professora coordenadora, responsável pela articulação do processo de revisão desse documento. Salienta o envolvimento o Grêmios Estudantil nesses assuntos e reconhece a determinação legal que prevê a participação dos professores na elaboração da Proposta Pedagógica da Escola, contudo, explica que esta participação não acontece a contento, segundo ele, devido a falta de tempo dos profissionais para se dedicarem a uma tarefa que exige dedicação de um número significativo de horas, que na organização de trabalho dos

professores, já estão totalmente preenchidas com outras atividades referentes ao ensino.

Esclarece:

O Grêmio tem se envolvido nas decisões pedagógicas, no PPP. Eles tem percebido que as questões externas à sala de aula que não estiverem calçadas no PPP não contam com o envolvimento dos professores, não tem legitimidade. Então, os alunos perceberam que o que eles conseguem passar para o PPP, eles tem garantido. A respeito da construção do PPP, existe uma dificuldade em relação ao tempo. Isso porque o tempo do professor é muito corrido. Ele chega à escola, vai para a sala de aula. No AC, atividade complementar, o tempo é muito pequeno para ele fazer planejamento de aulas, correção de atividades e ainda se envolver nessas questões. Então, a gente tem buscado a alternativa do sábado, mas é complicado, porque a gente também sabe que o sábado precisa ser dado como letivo. Por isso acho que o não envolvimento dos professores não é por falta de interesse, mas por falta de tempo mesmo. Eles têm uma carga horária muito extensa, então não tem como tirar tempo para se dedicar a essas atividades. O ideal seria que a escola tivesse um período dedicado a isso. Na Jornada Pedagógica é curto também o tempo.

Nesse depoimento, chama a atenção para outro empecilho à participação dos professores em atividades coletivas, neste caso, na reconstrução do Projeto Pedagógico. Trata-se da extensa carga horária de ensino que esses profissionais são obrigados a cumprir, uma vez que na organização do trabalho dos mesmos, não há previsão de tempo para atividades colegiadas, sobretudo, voltadas para a reflexão e planejamento acerca dos rumos da escola. Possuem, apenas, uma pequena parcela de sua carga horária prevista para trabalhos pedagógicos extraclasse, as chamadas ACs (atividades complementares), período no qual os educadores precisam dar conta de inúmeras atividades inerentes ao ensino: planejamento de aulas, elaboração de projetos educacionais, correção de atividades e estudos, sendo, portanto, impossível incluir nesse horário outras atividades de planejamento e estudo.

Assim, se por um lado, os professores contam com a garantia legal de participarem da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola, por outro, não contam com as condições materiais necessárias para efetivarem esses princípios democráticos. E, diante da dificuldade de associar planejamento escolar e ação pedagógica, constrói-se também uma barreira para a construção da práxis educacional.

No intuito de melhor compreender o trabalho de reelaboração do Projeto Pedagógica, também entrevistamos a professora coordenadora que estava articulando essa tarefa. A mesma logo informou que embora, já há algum tempo, viesse se dedicando para esse trabalho, o mesmo tinha avançado muito pouco, de modo que o projeto em vigor na escola ainda era o mesmo que fora elaborado no ano de 2000, mesmo sendo evidente a necessidade de mudanças e reelaborações. A coordenadora assim esclarece a situação do projeto até aquele momento:

A necessidade de reelaboração do Projeto Político Pedagógico, o PPP, surgiu com a defasagem de informações sobre as Políticas Públicas ao longo desses dez anos. Esse documento foi elaborado há dez anos...no ano de 2000, então, há treze anos. O ano passado, quando começamos a pensar na reformulação, teve um período de greve, depois uma crise pós-greve. E o clima entre os colegas não ficou bom. Então, a dificuldade surgiu aí, em reunir o colega e fazê-lo entender que o PPP era uma parte que não estava ligada a isso, mas nós não reunimos. O ano letivo ficou muito apertado. A agenda da escola ficou apertada e nós tivemos que correr para dar conta do tempo que ficou em greve. Resumindo a conversa: o que tem aqui é uma coleta de dados levantados junto a secretaria, no que diz respeito ao funcionários da secretaria. No que diz respeito ao diretor e vice-diretor, também. Então essa coleta e dados; espaço da escola, número de alunos, matriz curricular, projetos estruturantes, projetos institucionais...foram apenas catalogados, o que ainda existe e o que deixou de existir. O que deu certo e o que ficou parado no tempo. Então, foi esse momento, de só catalogar, que a escola dispunha no momento.

Nesse esclarecimento, algumas questões chamam bastante a atenção, primeiramente a clareza do não cumprimento do que está previsto no Projeto Pedagógico sobre as formas de avaliação e acompanhamento desse documento, já que o mesmo prevê uma avaliação processual de seus resultados e, se necessário, a adequação dos objetivos e reconstrução do plano de ação, quando esses não mais atenderem aos fins máximos da escola. O que, evidentemente, não foi feito, pois a reelaboração descrita se restringi a atualização dos dados escolares e a catalogação das políticas e projetos que chegam à escola. Não há uma reflexão coletiva sobre os ideais e função da instituição, o que, a priori, deveria dar início à reelaboração. Segundo a coordenadora, a construção desses tópicos ficaram a cargo da direção e de poucos professores. Sobre tais questões, esclarece:

Com relação aos objetivos gerais, os ideais definidos no PPP: A sustentação das finalidades da escola foi feita pelas vice-diretoras e mais uns dois ou três professores. As visão da escola é o que já está lá, é uma logomarca, não foi alterada. Toda essa parte técnica, de dados de professores, espaço, dados institucionais constam aqui. Conselhos, colegiados, quem são os membros...está tudo aqui, não sei mais que isso, por exemplo, se eles se reúnem entre si, não sei. A justificativa e os objetivos foram elaboradas pelas vice-diretoras. O objetivo de implantação do Ensino Médio foi algo alterado, mas até então... E a Matriz Curricular já vem pronta, vem da SEC.

Em suma, as adequações realizadas mais registram as ações orientadas pelo governo que as reflexões e planejamento da própria instituição. Outro ponto que chama a atenção no depoimento é a interferência do clima escolar na elaboração de trabalhos coletivos. Fica evidente a presença de conflitos políticos, que, no período descrito, havia se inflamado durante e após uma greve. Isso demonstra que, mesmo com o gestor eleito pela maioria, as

disputas políticas ainda são marcantes no cotidiano escolar. Nesse contexto de diferenças políticas, nota-se a dificuldade de alcançar a separação entre interesses particulares e partidários dos interesses coletivos.

A coordenadora continua a sua exposição sobre as etapas seguintes da reelaboração do Projeto Pedagógico. Sobre este segundo momento, testifica:

As poucas tentativas de reunião começaram depois da greve e conseguimos fechar apenas a questão do Regimento Interno e da avaliação da unidade escolar. Essas duas coisas foram discutidas em reuniões com os professores e assinadas por eles. Os outros dados não, foram apenas catalogados. Os projetos estruturantes já vêm prontos da SEC, que é o TAL, o FACE o JERP, tem também o Mais Educação e houve a tentativa de implantação do Ensino Médio inovador, que não ficou, não aconteceu. Os projetos que a SEC manda, no ano passado não foram bem divulgados, não houve um trabalho conjunto para que eles acontecessem, mas temos a expectativa que neste ano aconteçam. A dificuldade é o envolvimento dos professores. Vou falar particularmente, depois da greve, os professores não quiseram mais participar dos projetos estruturantes. Dois ou três se empenharam. Com relação aos projetos institucionais, no ano passado, por conta da greve, também muita coisa deixou de funcionar.

Ao selecionar o Regimento Interno e a avaliação como questões primordiais a serem resolvidas, o grupo demonstra privilegiar questões relacionadas a orientações práticas e funcionais. O Regimento Interno é um dispositivo que define as atribuições de cada profissional e que estabelece as regras de conduta na instituição, assim como as sanções previstas a quem infringir tais regras. Observa-se, com isso, que a concepção do grupo está mais atrelada à visão funcionalista da escola. O tipo de avaliação a ser aplicada também se constitui como uma das preocupações mais corriqueiras do trabalho pedagógico. Demonstra-se, aqui, uma maior preocupação com as formas de avaliação do que, propriamente, com as metodologias de ensino, sua adequação com aquilo que se pretende ensinar e, consequentemente, com os fins da escola.

Nota-se que a coordenadora salienta o fato de os projetos estruturantes virem prontos para a escola, a serem executados pelos professores. E, por conta disso, há uma expressa resistência desses profissionais aos projetos enviados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, a SEC. Assim, Os chamados projetos estruturantes não são bem vistos pelos professores, uma vez que chegam à escola de forma imposta, sem possibilitar aos profissionais da escola a participação no planejamento dos mesmos.

Para os grupos que fazem oposição ao governo do Estado, acrescentam-se, ainda, os interesses políticos em revidar qualquer proposta lançada pelos seus opositores. É o que se

pode inferir quando a coordenadora afirma que depois da greve os professores não quiseram mais participar dos projetos estruturantes, ou seja, aqueles enviados pela Secretaria Estadual de Educação.

Quando questionada sobre o envolvimento dos conselhos instituídos na reelaboração do projeto, a coordenadora afirma não ter existido diálogo algum com estes mecanismos. Esclarece que se encarregou apenas de catalogá-los, registrando no Projeto a instituição e os nomes dos componentes do Colegiado Escolar, Conselho do Caixa, Conselho da Merenda e Grêmio Estudantil. No entanto, ressalta que não sabe nada sobre o funcionamento dos mesmos. E ainda sustenta:

Com relação à participação de outros segmentos, não houve reunião com os pais. Não houve tempo, não teve como articular uma reunião com os pais dos alunos, com a comunidade, porque foi uma correria. O Grêmio não existia o ano passado, não estava aqui catalogado. Outra transformação, foi um ano de eleição para o grêmio e para o colegiado escolar. Houve eleição no final do ano passado. O conselho do caixa e da merenda escolar consta aqui, tenho os dados, mas eu nunca me reuni com nenhum deles, não sei como funcionam. Não faço parte de nenhum segmento além dos professores, só sei que existem. Estão aqui catalogados. Com relação ao Grêmio, que eu não sei nem quem são, eu sinceramente não percebo a participação na construção do PPP, não há reivindicações ou cobranças, não vi envolvimento dos membros. No ano passado, houve uma iniciativa da escola, especialmente dos professores representantes do colegiado escolar, em orientá-los somente com relação ao processo de eleição.

O depoimento da coordenadora, diferente do depoimento do gestor atual, informa que não há envolvimento do Grêmio na elaboração do Projeto Pedagógico. Também, traz à tona a iniciativa do Colegiado Escolar em contribuir para a instituição de outros mecanismos de participação, no caso, do grêmio estudantil, embora as contribuições tenham se concentrado apenas no processo de eleição. Isso demonstra o potencial de fomento democrático dos mecanismos já constituído, mas também, a forma como ocorreu o incentivo evidencia o estado embrionário e ainda pouco efetivo dos órgãos colegiados da escola e da pouca integração entre eles no que tange os trabalhos coletivos de interesse comum, a exemplo da reelaboração do Projeto Pedagógico.

É interessante observar que há uma constante menção nas falas do atual gestor da instituição e de sua assistente a respeito da democratização da escola depender de convocações à comunidade escolar e da participação do professor, mas que este não tem condições de tempo ou não credita a esta democratização confiança, em decorrência de terem vivenciado, por anos na escola, experiências de relações autoritárias e ou movimentadas por interesses políticos partidários.

Observa-se, pelos registros acima, que os ideais democráticos defendidos pelos movimentos sociais contra-hegemônicos, distintos dos processos de concessão ou convocação para a participação na escola, ainda estão longe de serem concretizados. Ou seja, embora a luta desses movimentos tenha impulsionado a construção e a garantia legal dos princípios da gestão democrática. Na prática, a implementação desses princípios enfrenta grandes desafios.

Nota-se, nos depoimentos dos gestores entrevistados, processos substantivos de compreensão sobre o que deve ser uma gestão democrática, assim como os avanços e desafios com os quais se depararam no processo de implementação das políticas educacionais que norteiam a democratização da gestão escolar.

No depoimento da gestora que atuou entre 1991 a 1999, período em que a escola já se deparava com o desafio de implementar o princípio da gestão democrática, prevista como princípio norteador da educação brasileira pela Constituição Federal de 1988 e ratificada pela LDBEN/1996, nota-se a expressão de uma concepção de gestão pautada na preocupação com a funcionalidade da escola, com o bem estar afetivo dos alunos e com o cumprimento das determinações das instâncias superiores. O processo de democratização da gestão, que começa germinar nesse período, por meio da criação de órgãos colegiados, é descrito pela referida gestora como fruto das iniciativas e capacidade de comando dos seus superiores. A escola, segundo ela, cumpriu, sem dificuldades, as orientações recebidas.

Fica evidente a postura de resignação frente às determinações dos dirigentes e uma concepção funcionalista da escola que, para Sander (2007) correspondem às influências mais expressivas na concepção e prática da administração pública e da gestão da educação no Brasil, particularmente perceptível nas tradições jurídicas que caracterizou o período colonial e na orientação positivista e funcionalista dominantes entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (SANDER, 2007, p12).

Já a gestora atuante no período de 1999 a 2007, revela ter encontrado dificuldades para atuar conforme o princípio democrático previsto na Constituição de 1988 e ratificado pela LDB de 1996, que define como princípios da gestão democrática, a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola e a criação de colegiados para descentralização da gestão. As dificuldades apontadas por ela diz respeito, justamente, à participação dos professores nas construções coletivas, uma vez que esses profissionais já estavam habituados a receberem planejamentos prontos e também por estarem inseridos em um ambiente de fortes disputas políticas partidárias. Mas, ainda assim, a gestora salienta, como avanços, a elaboração coletiva dos principais documentos da escola, entre eles o Projeto

Pedagógico do ano 2000 e a criação e ou revitalização dos mecanismos de participação da instituição, inclusive do Grêmio Estudantil.

Por fim, o depoimento do gestor que assumiu em 2007, e que ainda estava em exercício naquele período, destaca os benefícios de uma gestão democrática, mas também a dificuldade de contar com o envolvimento dos professores nos processos coletivos de tomadas de decisão, considerando que o pouco envolvimento deve-se ao fato desses profissionais alimentarem desconfianças políticas e uma cultura de não participação, fruto de uma trajetória de processos autoritários. Ressalta, ainda, outro motivo, a falta de tempo dos professores para atuarem em atividades colegiadas, denunciando, assim, a barreira causada pela exploração do trabalho docente. Aponta como avanço a existência dos principais mecanismos de participação na escola, a superação de práticas anteriormente autoritárias por outras de base democrática e a construção de canais para divulgação das transações financeiras da escola, aumentando a transparência da gestão.

Nota-se que há um discurso comum entre as dois últimos gestores e que também aparece no PPP e no depoimento da colaboradora do gestor atual, tratando-se da dificuldade de levar a cabo a participação dos professores nas tomadas de decisões da vida institucional, uma vez que entre o dever ser e a realidade, como bem alertara Paro (2006), há fossos objetivos e subjetivos atuando. Fala-se em democracia, mas as condições objetivas reais de tempo para a participação política na escola é escasso. São, também, expressivas a sobrevivências de antigas práticas e a interferência dos interesses políticos partidários na interpretação e implementação das políticas e projetos educacionais que chegam à escola.

O Projeto Pedagógico da Escola e o depoimento do gestor atual, por vezes, se desencontram, assim como também entram em pontos de contradição as falas desse gestor e de sua colaboradora. No Projeto, embora a aproximação entre comunidade e escola seja um dos objetivos propostos, não há previsão de ações voltadas para a efetiva participação dos diversos segmentos da escola nas tomadas de decisão. Já, no depoimento do gestor, ao contrário das ações propostas no Projeto, a comunidade tem participado de atividades que vão além das festas escolares, fazendo parte da construção da instituição.

O gestor afirma contar com a participação do Grêmio Estudantil na reelaboração do Projeto Pedagógico. Já a professora que coordena essa reelaboração, afirma não contar com a participação desse mecanismo. Sustenta que não houve qualquer envolvimento desse ou de qualquer outro grupo colegiado na reformulação do documento. Ressalta que sequer sabe informar se os mesmos funcionam ou como funcionam, uma vez que se atentou apenas para a necessidade de registrar a existência e composição dos mesmos no Projeto.

A evidente preocupação em registrar e destacar a existência dos mecanismos de participação na escola demonstra a crença e ou a tentativa de fazer crer que a instituição desses mecanismos já se constitui uma garantia de avanço em prol da democracia, como se a instituição de um órgão colegiado bastasse para que os seus componentes estivessem preparados e engajados politicamente para a defesa do bem comum. Ao que tudo indica, ledão engano.

Os depoimentos também revelam que antes havia uma relação mais explícita de dependência e obediência da gestão para com os dirigentes superiores, tal como se nota no depoimento da primeira gestora. Contudo, em meio ao discurso pretensamente democrático, ainda se nota o domínio da Secretaria de Educação do Estado na determinação de projetos a serem implantados na escola.

A (re) elaboração do Projeto Pedagógico e a instituição dos próprios mecanismos de participação, tais como Colegiado Escolar, Conselho da Merenda e Grêmio Estudantil parecem corresponder às exigências e orientações da Secretaria de Educação e da Diretoria Regional de Ensino, Direc/20, como forma estratégica de administração. Própria da concepção gerencial de gestão, descrita por Castro (2008), como o modelo de gestão no qual a autonomia é entendida como consentimento e a participação torna-se uma técnica de gestão, que contribui para a coesão e consensos, estando longe de proporcionar o real exercício da democracia.

Não obstante, no Projeto Pedagógico da Escola, o cumprimento das determinações das instâncias superiores pela gestão continua sendo apontada como uma qualidade do trabalho gestor, na mesma lista em que se aponta a existência de um ambiente com liberdade total para expressão de ideias, críticas e sugestões. O que parece, no mínimo, questionável.

Com efeito, a democracia legal, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, comparece segundo a interpretação dos dirigentes governamentais no Estado e na instituição escolar, ainda guiada pelos valores de seus gestores, sem dúvida, representantes de um pensamento político que compreende a escola como aparelho do Estado e vê a comunidade e a sua gestão como executores das propostas de governo, ou, na realidade atual, conforme tratou Azevedo (2004), como principal veículo do novo gerencialismo.

Desse modo, a implementação do princípio democrático previsto na Constituição, de forma contrária ao seu potencial inovador, presente na proposta de horizontalizar a estrutura das organizações educacionais, promove, na prática, uma nova forma e verticalizá-las, alinhando o papel dos gestores às novas formas de organização e de exercício do poder monopolizado, tal como alerta Bruno (2010).

Evidencia-se a dificuldade de se efetivar uma real democracia numa escola mal assistida pelo o Estado, portanto, carente das condições necessárias para o seu bom funcionamento, herdeira de concepções e práticas autoritárias e espaço onde também se faz presente a lógica capitalista da exploração do trabalho docente, que inviabiliza a disponibilidade de tempo para trabalhos coletivos.

Por conseguinte, a LDB de 1996 e o PNE de 2001 influenciaram e orientaram a construção do Projeto Pedagógico da escola, mas, a sua redação parece se debater entre o real e o legal. Segundo a acepção liberal (clássica e neoliberal), o Estado benfeitor, exercendo o “papel de guardião dos interesses públicos” (AZEVEDO, 2004), assegura a organização de órgãos na escola para efetivar sua política que, supostamente, propõe o exercício democrático, mas, ao mesmo tempo, mantém no interior da escola a globalidade do sistema capitalista explorador que dificilmente possibilita a construção de tal democracia, ou seja, remete a escola a função de reproduzir as condições necessárias para a manutenção dos interesses da classe dominante, sem, contudo, deixar claro suas intenções, uma vez que as mesmas se camuflam sob aparentes discursos e projetos democráticos. O que endossa a advertência de Ciavatta (2002), para o fato de a democracia não ser um conceito de igualdade universal e de existir na sociedade brasileira um misto de conceitos, inclusive, no mito da “vontade coletiva”, agora, com roupagens aparentemente democráticas.

Ainda que essa síntese de informações sobre um período ainda em processo, no que tange a democratização da gestão da escola dentro do quadro global do processo brasileiro dos últimos anos, não seja suficiente, há de se convir que revelam a existência de antigas determinações político-ideológicas que permanecem e continuam convivendo na escola.

As concepções de democracia manifestadas pelos gestores e as suas revelações quase unânimes sobre as reações dos professores e a própria concepção de escola escrita no Projeto Pedagógico, de certo modo, revelam que a superação dos processos de concessão ou convocação para a participação por processos efetivamente democráticos, qual buscavam os movimentos sociais contra-hegemônicos que lutaram pela redemocratização do país, ainda está longe da realidade da escola. Pelos relatos comuns e distintos dos diretores, podemos ler nas entrelinhas que os professores demarcam uma reação de ceticismo e mesmo de oposição ou preocupação com relação ao sentido de democracia que foi se constituindo na escola.

Nessa perspectiva, importa considerar que há na escola pública brasileira, baiana, conquistense, sujeitos que se posicionam frente as práticas autoritárias que subsistem entre as políticas instituídas, via de regra, com a finalidade de democratizar a gestão escolar. Tais sujeitos identificam em sua realidade a manutenção do passado, apreendido pela memória

coletiva, social. A vida cotidiana escolar, atingida pelas políticas de gestão democrática e, ao mesmo tempo, pelos imperativos do modelo gerencial de gestão, se constituiu a partir de um quadro social da memória, demarcado por controles político-ideológicos eficazes.

Retomando a Halbwachs (2006), é possível afirmar que a memória escolar está ligada ao tempo, ao espaço, aos valores e concepções que os alimentam e que são observadas, guardadas por seus grupos de pertencimentos. Podemos dizer que é possível que, na escola, haja uma memória coletiva ou memórias coletivas convivendo e demonstrando suas sobrevivências, que de forma silenciosa ou por suas manifestações informam que há uma representação de democracia escolar, de gestão democrática, que ainda pertence ao passado, mesmo modificado, pois ainda é perceptível na escola a reprodução de concepções e práticas atreladas à períodos anteriores ou idealizações de uma nova realidade que, todavia, não encontra condições para sua efetivação.

4.2.1.3 A GESTÃO ATUAL DA ESCOLA NA CONCEPÇÃO DE ALUNOS, PAIS, FUNCIONÁRIOS E PROFESSORES

A construção das concepções e práticas de gestão da escola envolve todos os atores escolares. De modo que se faz pertinente considerar não apenas os depoimentos dos profissionais que assumiram o cargo de direção na instituição pesquisada, mas, também, dos demais segmentos que vivenciam e interagem com a organização gestora da escola.

As divergências existentes entre o depoimento do gestor atual e o depoimento da professora coordenadora à frente da reelaboração do Projeto Pedagógico a respeito da participação dos professores e dos alunos nesse processo, chamou atenção para o fato de que atores diferentes, mesmo vivenciando o mesmo período de gestão, podem concebê-la com diferentes perspectivas, a depender do seu grau de envolvimento e de sua posição frente à organização da escola, o que também perpassa o campo da memória social e coletiva. E, ainda, os diferentes pontos de vista contribuem para o acréscimo de informações sobre a gestão da instituição pesquisada frente às políticas de democratização da escola pública.

Assim, a fim de melhor compreender a forma que se vem processando a democracia na gestão escolar, entrevistamos alunos, professores, funcionários e pais que vivenciam a gestão atual, questionando-os sobre as suas impressões em relação à organização gestora da escola e também como participam dessa organização. Foram ouvidos quatro estudantes, dois professores, dois funcionários e dois pais.

Cientes de que a escola contava com um Grêmio Estudantil, mecanismo de participação que representa os estudantes, resolvemos entrevistar o aluno que o preside e, para contrastar, mais três alunos que não faziam parte desse órgão, sendo esses de diferentes níveis de escolaridade, do último ano do Ensino Fundamental e dos primeiro e terceiro ano do Ensino Médio. De forma similar, adotamos como critério entrevistar de cada segmento restante, professores, pais e funcionários, um representante envolvido no Colegiado Escolar ou organizações equivalentes e outro sem esse envolvimento.

Iniciamos as entrevistas com os discentes. O primeiro aluno a depor cursava o 9º ano e logo deixou claro o total desconhecimento a respeito dos mecanismos de participação da escola e a pouca interação que mantinha com a gestão. Ao ser questionado sobre a atuação e a importância do Grêmio Estudantil, afirmou: *“não sei o que é o Grêmio, nunca ouvir falar. Por isso também não sei a importância, nem o que faz. Nem temos líder de turma. Acho que seria importante para ajudar na organização da sala, mas não temos”*.

Então, indagamos quais seriam as reivindicações que ele levaria, enquanto aluno, a uma reunião destinada para discutir os problemas da escola. Como resposta, o estudante afirma que a quadra esportiva seria um tema abordado, enfatizando: *“o que chamamos de quadra... Aquilo não é uma quadra. E tem outras coisas ruins aqui nesse colégio. Nunca participamos de reuniões com a gestão para discutir sobre isso, nem fomos convidados para participarmos de alguma decisão”*.

O segundo aluno entrevistado cursava o primeiro ano do Ensino Médio e também não sabia que a escola contava com um Grêmio Estudantil. No entanto, demonstrou já possuir certo conhecimento a respeito desse mecanismo de participação, afirmando:

Sei mais ou menos o que é o Grêmio. É tipo um grupo de alunos que são eleitos para representar os outros alunos na escola. Em reuniões...essas coisas. É importante nas reuniões irem só os representantes...evita tumulto. Na escola, nunca fomos convidados a participar de nenhum momento de discussão. Também é o meu primeiro ano aqui. O que sei sobre o Grêmio é por ter vivenciado em outra escola, municipal. Lá tínhamos o Grêmio Estudantil.

Frente a esse depoimento, questionamos se houve naquele ano algum momento em que ele interagiu com os gestores da escola e, ainda, se conheciam e acompanhavam o plano de gestão criado por esses. A resposta foi *“sim. No início do ano, ele [o atual diretor] se apresentou aos alunos, nos recebeu e apresentou um pouco sobre o seu plano de gestão, mas eu não lembro agora o que ele falou”*.

O terceiro estudante entrevistado, que cursava o terceiro ano do Ensino Médio, demonstrou um maior conhecimento sobre o Grêmio Estudantil e ainda comentou o processo de eleição do atual gestor. Em seu depoimento, afirma:

Sei o que é um Grêmio e também que é importante. Nunca participei, mas sei da importância. Tenho um amigo que é o presidente do Grêmio Estudantil e sei como é que funciona tudo. O presidente é da manhã. O Grêmio é importante porque ajuda no funcionamento das coisas e tipo assim: ele repassa as informações, porque representa a gente nas reuniões com a direção e tudo. Ele, como Grêmio, representa todos os alunos, de todo o colégio.

Quando questionado sobre o motivo de muitos alunos desconhecerem o Grêmio, esclarece:

Eles não conhecem porque não são do terceiro ano. O presidente do Grêmio é do terceiro e acho que ele socializa mais com os alunos dessa série. Ele tem um maior contato com o Ensino Médio da manhã. Devido ao fato de ele não poder vir sempre no turno vespertino, os alunos da tarde fica mais por fora. Ele acaba tendo mais contato com o segundo e terceiro ano do Ensino Médio. No ano passado também tinha Grêmio, mas como ele se envolveu com o núcleo do colégio, o sistema de jornalismo da escola, saiu do Grêmio.

Quanto à eleição do atual gestor, o mesmo aluno informa:

Na eleição para gestor, eu também participei, nós todos votamos. Lembro que havia duas chapas, de professores da casa mesmo, que nós já conhecíamos. Eles lançaram as suas propostas e nós tínhamos que escolher a melhor. Então nós escolhemos o atual gestor, pois ele já tinha feito o colégio progredir. Tirou daquele sistema de antes. O colégio não era tão popular. E agora, melhorou e tanto o colégio. Os dois candidatos apresentaram durante a campanha os seus planos de gestão. Ele [o atual gestor] apresentou, mas não lembro. Escolhemos ele porque já conhecíamos. Nós já sabíamos que ele tinha melhorado a escola, porque ninguém conhecia aqui o colégio e depois que ele entrou a escola ficou popular, todo mundo conhece. O ensino também é bom. Os professores do terceiro ano mesmo são ótimos. A maioria dá aula em cursinho. Isso é ótimo pra gente.

Percebendo que o aluno estava mais informado que os colegas entrevistados anteriormente, questionamos também sobre a participação dos alunos na elaboração e acompanhamento do Projeto Pedagógico, que inclusive estava passando por reelaborações naquele período. Sobre esse assunto, o mesmo declara:

Não me lembro de ouvir falar nesse documento. Não conheço. Se houve discussão foi no Grêmio do ano passado. Não sei se saiu algo no jornal da escola. Sempre que vão desenvolver alguma coisa é divulgado no jornal. Nesse ano, não sei se já saiu esse jornal. Eu diretamente, não participo de reuniões com os diretores para tomar decisões, mas sempre que ocorrem essas reuniões, tem sempre a participação do Grêmio. Depois o Grêmio se reúne com os líderes e vice-líderes de cada sala e passa as informações. Assim, ficamos sabendo sobre o que vai acontecer na escola.

Quando questionado sobre a sua satisfação a respeito da representação estudantil e sobre a socialização das informações, o estudante afirma que não está totalmente satisfeita, aponta algumas falhas, mas ratifica a importância da atuação do Grêmio, afirmando:

Na verdade, nem sempre somos bem informados. Tem coisa que só ficamos sabendo depois que acontece ou encima da hora, mas tem bastante projeto que a escola faz que comunica todas as salas e o Grêmio nos comunica antes. Às vezes, a escola comunica apenas ao Ensino Médio, pois nós sempre questionamos mais, queremos saber. Ah! Sobre a gestão democrática tem também a questão da farda, que nós da tarde lutamos para ter um modelo diferente do que foi escolhido pela manhã, e o gestor acatou. E nós, inclusive os alunos da manhã, já não usávamos mais a farda que era do governo, fizemos protestos e aí o gestor teve que aceitar que escolhêssemos, pois a gente não ia assistir aula. O Grêmio ajudou nessas negociações com o diretor.

Quando questionado sobre o papel do Grêmio Estudantil e de uma gestão escolar democrática na formação do cidadão, o estudante assim se manifesta:

Tem coisa que antes do Grêmio não conseguíamos, por exemplo, a sala de leitura tem livro de literatura, mas nem todos os alunos tinham acesso, porque eles privavam esses livros. Aí o presidente do Grêmio se reuniu com o diretor e falou: a partir do momento que o aluno está matriculado na escola pública, tudo que possui essa escola pública, o aluno tem o direito de usufruir. E foi aí que eles liberaram os livros de literatura. E tem outras coisas que conseguimos através do Grêmio.

O quarto aluno entrevistado é o presidente do Grêmio Estudantil, que também cursava o terceiro ano do Ensino Médio. O mesmo inicia o seu depoimento traçando os objetivos do órgão colegiado em que assumira a liderança. Nesse sentido destaca:

O que a gente [o Grêmio] busca na escola hoje é a democratização. É levar o aluno aos locais que ele não tinha acesso antes, por exemplo, a cozinha, a biblioteca. Muitos alunos não tinham acesso. Hoje em dia temos vários núcleos na escola, como o Núcleo de Jornalismo, que está sendo divulgado em toda a região do sudoeste. Então, a gente busca mais assim: a miscigenação. Pegar um aluno e levar na sala de professores, para que ela veja como é. Envolver funcionários como os vigilantes. Hoje mesmo temos um vigilante que está dando aula de filosofia. Então é isso que buscamos fazer.

O estudante, presidente do Grêmio, também discorre sobre a eleição de sua chapa, apontando os principais pontos da bandeira lutas apresentada em sua proposta. Sobre tais questões, afirma:

Estou na presidência do Grêmio há oito meses. A minha eleição foi um processo com o ex-presidente do Grêmio, que me chamou em reunião. A gente discutiu uma chapa e conseguiu colocar. Foi como a eleição para gestores. Todos os funcionários da escola tiveram que participar. Nós fizemos as nossas propostas. Uma delas foi a respeito da farda. Porque antigamente tínhamos as fardas coloridas. A escola é antiga na cidade e tínhamos essa farda há muito tempo. Só que essa farda foi cortada. Começamos a discutir sobre essa farda. A gente fez protestos aqui na escola. Fechamos um dia, por causa dessa farda. E conseguimos decidir sobre esse assunto. Outra coisa, também, foi a respeito da alimentação. Havia muita verba chegando na escola, mas pouca verba sendo repassada para a alimentação. Poucas verbas seguindo para outros núcleos. Só que, quando a gente expôs isso, tudo melhorou um pouco. Hoje, a gente tem um Núcleo de Rádio super bem equipado, profissionais ótimos aqui. A alimentação está muito melhor do que era.

Frente aos pontos apresentados pelo entrevistado, enquanto luta dos estudantes, questionei se correspondia a todas às reivindicações do alunado. A resposta foi: “*Não. Nós também buscávamos um auditório, uma reforma urgente, quadro, qualidade de educação aqui na escola*”. Nota-se que embora o aluno mencione, ao final, a qualidade da educação na lista das reivindicações dos estudantes, é dada maior ênfase a outras questões, mais expressivamente a mudança da farda, já citada pelo outro estudante do terceiro ano. Inclusive, as manifestações estudantis, mencionada nos depoimentos, giram em torno justamente dessa mudança no fardamento da escola.

Quando questionamos sobre a relação do Grêmio Estudantil com os demais órgãos colegiados da escola, o entrevistado assim responde: “*a gente busca, em termo de reunião, discutir o que é preciso melhorar. Para envolver todos os alunos, costumamos vir no turno*

oposto e chamar o pessoal para conversar. É uma conversa com os líderes de sala. Cada sala tem o seu líder". Sem contudo mencionar quais reuniões seriam estas em que discutem melhorias para a escola. Sobre a participação do Grêmio nas decisões tomadas pela gestão, é esclarecido o seguinte:

A gente participou de reuniões para discutir a biblioteca, sobre o espaço, a reforma do auditório, que teremos agora, a quadra que ainda estamos tentando conquistar, pois há essa falta. Alguns professores chama o que temos, em lugar de uma quadra, de terreno de esportes, o que não deveria acontecer numa escola desse porte. Uma escola de muitos alunos tem que ter uma qualidade muito melhor. No colegiado, o que lembro de discussão é sobre a falta de alguns professores. É o que eles costumam chamar a atenção. Cobrar mais. O top de agora é esse assunto.

Sobre a participação do Grêmio na reelaboração e acompanhamento do Projeto Pedagógico é informado:

A gente acompanha, mas não como deveria ser. No caso, diariamente. A gente discute assim, quando se reúne, por exemplo, o Projeto Mais Educação, perguntamos: está dando certo, precisa de alguma coisa? Só isso. Participamos da discussão sobre alguns projetos. Como do Núcleo de Dentista, que cerca de quatro meses colocaram. Estávamos juntos. E a gente tem que salientar muito, também, sobre o Núcleo Independente de Jornalismo aqui, que é uma construção dos próprios alunos da escola. Ele atua mostrando tudo que está acontecendo na escola e na cidade. Então, o que está acontecendo lá na cidade que podemos trazer para cá? As notícias são veiculadas na internet também. Temos as TVs aqui, que mostram sempre os alunos em horário de intervalo.

Já sobre o acompanhamento das verbas que chegam à escola, o estudante afirma ter uma maior atenção, enfatizando:

O Grêmio começou já com isso: preocupação com as verbas que chegavam aqui na escola. Porque não adianta querer melhorar alguma coisa sem ter como melhorar. Isso envolve verba, é fato. Pesquisamos na internet para sabermos quanto vem para a escola e debatemos em que essa verba deve ser gasta diretamente com os diretores.

O estudante reforça, ainda, a importância de uma constante cobrança dos alunos em prol do destino das verbas que chegam à escola para melhorias na qualidade da educação e tece uma crítica a respeito da ausência de um canal de transparência na instituição, por meio do qual seja divulgada a administração das verbas, ou seja, uma prestação de contas

institucional que possa ser facilmente acessada pela comunidade escolar. Nesse sentido, afirma:

A gente quer sempre uma educação de mais qualidade. E, para isso, é preciso mais cobrança. Um desafio constante é a questão da verba. Assim, é repassada? Repassada como? A gente tem um conhecimento, mas não é claro. A gente sabe que está vindo verba, mas não sabe exatamente em que está sendo aplicada. E aí, a gente sempre procura saber com o diretor, que sempre explica pra gente. Mas, não tem tipo um mural na escola que garanta a transparência. Esse mural não temos, que é até uma boa ideia sendo colocada aqui. Algumas escolas na cidade já têm. Aqui, contamos com a competência de alguns professores, membros do colegiado, que sempre procuram nos inteirar passando o que chegou, o que foi gasto e o que ainda está guardado, investido.

Quando questionado sobre a função da escola, o estudante afirma: “*Seria entusiasmar o aluno ao conhecimento, não só ensinar. Mas o aluno ter a curiosidade de saber, não pegar já pronto. Pronto, a pessoa esquece. Conhecer é procurar saber. Tem que crescer nessa área*”. Nota-se que essa resposta manifesta apenas uma forma de construção do conhecimento, defendida pelo presidente do Grêmio como fim último da escola. Não foi manifestada por ele qualquer associação entre escola e sociedade, o que demonstra a frágil percepção do estudante a respeito do papel político da instituição escolar e, conseqüentemente, de sua gestão.

Indagado sobre a percepção da contribuição do Grêmio para a formação do cidadão, o aluno responde:

Percebo em alguns projetos, por exemplo, para a doação de sangue, que queremos realizar agora no São João. Nós queremos pegar alguns alunos e ir até o hospital para realizar as doações, para, assim, está tirando os alunos desse mundo fechado da escola e ir para uma aula de sociologia aberta, indo à sociedade, fazendo doações, oferecendo ajuda. E temos também a Semana Social, realizada anualmente aqui na escola, onde um grupo de alunos de cada sala vão para uma instituição: creche, orfanato, hospital, albergues...para estar ajudando o pessoal durante o dia todo.

O estudante volta a comentar os projetos realizados na escola. Ressalta a dificuldade para conclusão dos mesmos e aponta o que considera ser a causa dessa dificuldade. Nessa direção, afirma:

Professores costumam lançar projetos, mas não costumam terminar. Eu acho que por falta de comunicação. Não é nem falta de vontade, mas de comunicação com a direção, com os alunos e com os professores. Não adianta um grupo fazer. Um grupo só não faz nada.

E, se fizer, é pouca coisa. A escola, como um todo não precisa de pouca coisa. Então um grupo sem articulação não vai fazer a diferença. Quando todo mundo trabalha junto, a diferença é muito maior. A sugestão é que exista um grupo de comunicação composto por um representante de alunos, professores, funcionários...que participem das reuniões, discutem e informem a todos.

Visto que o estudante sugere a formação de um grupo com características próprias do Colegiado Escolar, questiono-lhe se esse grupo já não existia na escola. O mesmo responde:

Mas, este é o ponto que a gente está atrás, porque se formos falar de funcionário, qual o funcionário hoje que participa de reuniões? Não temos um funcionário que vá a reuniões. Temos mais facilmente alguns professores, os diretores, alunos...sempre! E o restante? Sei que temos um colegiado formado por vários representantes. Mas, se a gente for pensar em funcionários de biblioteca, núcleos gerais... em reuniões, não. É preciso uma maior participação. O Colegiado se reúne pouco e se perguntarmos, muita gente nem sabe que ele existe. Os representantes poucas vezes tem passado para a base o que foi discutido. Aqui dentro da escola, poucas vezes. É uma dificuldade grande por sinal.

Por fim, o estudante conclui o seu depoimento enfatizando que o maior desafio observado durante os oito meses na presidência do Grêmio é justamente melhorar a comunicação com todos os segmentos, núcleos e grupos colegiados da escola. De fato, a participação pouco expressiva de alguns segmentos, como dos funcionários, no Colegiado Escolar e a dificuldade de integração desse mecanismo com outros órgãos de representação, como o Grêmio, ilustram bem o desafio de se estabelecer uma boa comunicação entre todos os segmentos da comunidade escolar.

No contexto descrito pelo estudante, parece evidente a dificuldade dos mecanismos de participação da escola atuarem efetivamente, ou seja, de contribuírem realmente para a democratização da gestão escolar, no sentido de partilhamento das decisões tomadas na instituição, uma vez que embora se tenha instituído um Colegiado Escolar, composto por representantes de todos os segmentos da escola, na prática, os seus integrantes não participam ativamente das discussões e decisões que envolvem os rumos da educação oferecida nessa instituição. E, ainda, pelo fato desses representantes pouco consultarem e informarem os segmentos que eles representam, de modo que as decisões tomadas, além de não contar com maiores contribuições, podem não representar os interesses da maioria.

Os depoimentos dos primeiros alunos entrevistados indicam que a atuação do Grêmio Estudantil também não envolve todos os alunos que compõem a sua base de representação, já que esses alunos sequer tinham conhecimento da existência de um órgão que, a priori, devia representar os interesses de todos os estudantes daquela escola. Quando questionados sobre as reivindicações que fariam em uma reunião para discutir os problemas da escola, os alunos sempre mencionavam a reforma da quadra esportiva. No entanto, declaram que nunca participaram ou foram convidados a participar de uma reunião dessa natureza.

Chama a atenção o fato das reivindicações se restringirem à estrutura física, assim como a frágil interação dos primeiros entrevistados com a gestão da escola, uma vez que o único contato que tiveram com o plano do gestor, diz respeito a uma apresentação feita por este profissional no início do ano. Ainda assim, sequer se recordam do plano apresentado.

Outro aspecto relevante no depoimento do segundo aluno entrevistado é que, embora este desconheça a existência do Grêmio Estudantil, defende a importância do mesmo, dando como justificativa o fato desse órgão reunir apenas representantes e por isso evitar tumulto, manifestando assim uma concepção que mais se aproxima de uma logística empresarial que propriamente de uma perspectiva democrática, de construção da coletividade, por meio da qual possa se tomar decisões que atendam aos interesses da maioria.

O depoimento do terceiro aluno reforça a compreensão de que o Grêmio Estudantil não dialoga igualmente com todos os alunos, deixando claro, que embora esse tenha como função representar todos os alunos da escola, há um diálogo mais efetivo com os alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, sobretudo, com aqueles que estudam no mesmo turno que o presidente do referido órgão.

Além disso, o mesmo aluno afirma não estar totalmente satisfeito com a socialização das informações por parte do Grêmio, destacando que, por vezes, deixa de ser informado ou não recebe as informações com a antecedência necessária. Ainda assim, defende a importância do Grêmio, ressaltando que por intermédio desse órgão ficam sabendo dos projetos que serão realizados e também alcançaram conquistas, como a mudança do fardamento. Mudança também mencionada pelo presidente do Grêmio, enquanto uma conquista dos alunos. Tal assunto é recorrente nos depoimentos, que citam, inclusive, a organização de manifestações dos estudantes em prol dessa mudança.

Percebe-se, portanto, que a manifestação feita pelos estudantes, a única citada por eles, embora seja legítima, no sentido de manifestar o interesse da maioria em relação a farda, nada tinha a ver com tomadas de decisões políticas que envolvesse os rumos da educação na escola, o que demonstra a fragilidade da organização estudantil, tendo em vista a ausência de

uma percepção mais abrangente de atuação, que exige uma concepção mais crítica da democratização da gestão escolar.

Não obstante, a reelaboração do Projeto Pedagógico passava despercebida pelos alunos. Quando questionado sobre esse documento, o terceiro aluno demonstrou total desconhecimento. O mesmo ressalta que, caso o assunto tenha sido tratado com os alunos pela direção, ocorreu por meio do Grêmio e passa a suspeitar que esse não tenha socializado tal discussão com a base. No entanto, o próprio presidente do Grêmio reconhece que não tem acompanhado como deveria a reelaboração do documento. Posicionamentos que, assim como o depoimento da professora responsável pela reformulação do Projeto, contrariam o depoimento do atual gestor, que afirmou contar com a participação dos alunos nessa reformulação.

Ao discorrer sobre a eleição do atual gestor, o terceiro aluno entrevistado ressalta que havia duas chapas e que essas apresentaram os seus planos de gestão, mas deixa claro que o critério utilizado para a escolha do gestor não está relacionado às propostas e sim ao fato de o gestor escolhido ter contribuído para que a escola se tornasse mais conhecida e popular. Por sinal, o estudante sequer lembrava-se das propostas apresentadas na ocasião pelos candidatos. Para esse estudante, a popularidade e reconhecimento social da escola parecia mais relevante que qualquer proposta de gestão, manifestando, assim, uma preocupação limitada com o trabalho desenvolvido pelos gestores.

Também é peculiar o parâmetro utilizado por esse estudante para considerar de boa qualidade o ensino oferecido na escola. Segundo ele, o ensino do terceiro ano é bom, porque os professores que atuam nessa série também lecionam em cursinhos pré-vestibulares. Em seu depoimento, parece relacionar a formação do que considera uma boa equipe de professores ao trabalho do gestor atual. Tal posicionamento evidencia a valorização dada pelos alunos concluintes do Ensino Médio a qualquer ação da equipe gestora que vise prepará-los para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

Quando questionado sobre o papel do Grêmio Estudantil e da gestão democrática da escola na formação do cidadão, o estudante afirma que o Grêmio contribuiu, entre outras coisas, para se garantir o acesso dos alunos ao acervo literário da biblioteca, antes vetado. Registra-se, assim, uma concepção de gestão democrática atrelada à garantia de acesso, também perceptível no depoimento do presidente do Grêmio, quando esse apresenta os objetivos do órgão estudantil, mencionando ainda o objetivo de envolver os alunos e funcionários em atividades diversificadas, o que ele chama de miscigenação.

Para o presidente do Grêmio Estudantil, esse órgão em que atua contribui para a formação do cidadão quando promove atividades que envolvem doações e outras práticas de assistência a pessoas necessitadas, manifestando, desta forma, uma concepção de cidadania fortemente marcada por práticas assistencialistas, que, inclusive, vem sendo desenvolvidas na escola há muitos anos, conforme se percebe no depoimento da gestora que atuou entre 1991 a 1999 e também no Projeto Pedagógico do ano de 2000.

Um aspecto positivo na atuação do Grêmio, diz repetido a atenção que o aluno presidente desse órgão afirmou ter em relação às verbas que chegam à escola. Fica evidente a crítica do estudante diante do fato de as informações sobre as finanças da instituição serem divulgadas apenas quando solicitadas, o que demonstra a ausência de um canal mais acessível de divulgação, tal como apontado pelo gremista. Por outro lado, ao definir a função da escola, o mesmo estudante não demonstra atenção sobre do papel político da instituição educacional e de sua gestão, uma vez que não estabelece relação ente a escola e a sociedade, afirmando apenas que a função da escola era “entusiasmar o aluno ao conhecimento”.

Após termos entrevistado os referidos estudantes, entrevistamos uma mãe e um pai de aluno. Solicitamos que os mesmos comentassem sobre as percepções que tinham da gestão da escola e como interagem com ela. O pai salientou que não frequentava muito a escola. Naquele dia, estava na instituição apenas para buscar um documento na secretaria. Em um depoimento breve, afirmou:

Uma coisa sei, deve ser muito trabalhoso dirigir uma escola grande assim. Não entendo muito de uma gestão de escola, mas acho que os pais devem participar das reuniões quando são convocados, ficar sabendo do que acontece e principalmente como anda seus filhos na escola. Estou aqui para pegar um documento, um histórico escolar e espero que esteja pronto. Já vim aqui antes, mas faltava a assinatura do diretor. Ele tinha saído e hoje estou aguardando ele chegar para assinar. Não venho muito a escola. Meu filho é tranquilo, não dá trabalho, sempre passou de ano. Também, não me lembro de ter recebido nenhuma convocação da escola esse ano para reunião.

Nota-se que, na concepção desse pai, a gestão da escola envolve, basicamente, atividades burocráticas e que a participação dos pais torna-se necessária quando ocorre convocação por parte do diretor. E, ainda, as reuniões convocadas, para ele, tem o objetivo apenas de informar e não de possibilitar aos pais a participação nas tomadas de decisões. Assim, se o seu filho vai bem e não há convocação da escola, o pai não percebe nenhuma necessidade de acompanhar a gestão dessa instituição.

A mãe entrevistada fazia parte do colegiado escolar e também era funcionária da escola há dez anos. A respeito da gestão da escola e de sua interação com a mesma, declara:

Eu acho que eu estive em todos os momentos decisivos da gestão nos últimos dez anos. Já passei por várias gestões. Toda vez que a escola precisou, estive presente. Até em um momento que a escola ficou sem funcionário. Hoje, eu também faço parte do colegiado, como mãe. Participo sempre das reuniões. Tiro as dúvidas que tenho, discutimos os problemas dos alunos. Participo do colegiado, caixa escolar, há quatro anos, mas sempre fui participativa. Não só eu, todos os funcionários. Todos os representantes do colegiado participam numa boa. A gente liga e eles vêm. É uma vez por mês que temos o colegiado.

Discorrendo sobre a mudança na forma de acesso ao cargo de diretor, da indicação para a eleição, a entrevistada também afirma:

Foi importante, porque você tem como escolher a pessoa correta. Ver os princípios, se é uma pessoa determinada, se é dinâmica, se vai ajudar no colégio ou não. Então, ajuda e muito. Achei boa essa condição de você escolher a pessoa que vai estar à frente dos projetos da escola. Achava a indicação meio problemática, mas hoje não. Vejo uma grande diferença. Muda em todos os aspectos, a gente escolhe, a gente vê o candidato, acompanha o plano. Eu participei de todas as eleições e vi o desempenho dos professores em todas elas, o envolvimento dos funcionários e alunos.

É perceptível que a participação dessa mãe e funcionária no colegiado escolar amplia os seus conhecimentos sobre a gestão da escola. Ela demonstra estar atenta às mudanças ocorridas em relação ao provimento do cargo de diretor e se posiciona favorável a essa mudança, dando a justificativa de que, com a eleição, a comunidade escolar tem a possibilidade de decidir, ou seja, de escolher o candidato que considera mais apropriado. E, diferente do pai entrevistado, a mãe concebe as reuniões escolares, no caso as do colegiado, como espaço de discussões importantes e não apenas para receber informações advindas dos gestores.

No entanto, a afirmação de que todos os funcionários são participativos e se envolvem em questões relativas à gestão chamou a nossa atenção, uma vez que, no depoimento dado pelo presidente do Grêmio Estudantil, foi declarado que havia pouca participação dos funcionários nas reuniões do colegiado. Então, entrevistamos a segunda funcionária, que atuava nos serviços gerais. Esta, assim declarou:

Não participamos de nada aqui na escola. Não voto, nem participo de nenhuma reunião com o diretor. Ouvi falar da eleição, mas não fazia parte dessas coisas. Eu falo a verdade, não é? [comunicando-se com a outra funcionária próxima a ela, ocupante de mesma função na escola, que confirmou tudo e salientou que se encontrava na mesma situação que a colega]. Agora, assim, eu voto mais é para os políticos. Aí, eu não deixava. Políticos, governador, prefeito, entende? Aqui, não participo de nada não.

Assim, fica evidente que, de fato, nem todos os funcionários participam das reuniões nas quais se tomam decisões na escola, nem se mobilizam como integrantes de uma comunidade escolar, interessados e envolvidos com o destino da instituição e de sua gestão. A funcionária, tal como sua colega, parece não se perceber como um sujeito capaz de atuar para além das atribuições de sua função, para qual foi contratada, chegando a expressar que a escolha por meio de voto é realizada por ela apenas em eleições de políticos partidários, evidenciando uma limitada visão de atuação política na gestão da escola e na sociedade.

Por fim, lançando as mesmas questões, entrevistamos também duas professoras da instituição. A primeira entrevistada afirma que nos últimos anos a escola tem lidado com a necessidade de se adequar as novas leis que instituem a gestão democrática. A esse respeito, considera:

A escola, por conta das mudanças na lei, teve que se adequar, atendendo as novas exigências. A organização de conselhos, a revisão do PPP e a própria eleição para diretor vêm atendendo a essa necessidade de adequação às leis de gestão democrática. Eu entendo como importante essas mudanças, mas na prática é muito difícil a construção coletiva. Sei que alguns conselhos foram formados, mas honestamente, não sei se funcionam nem como funcionam. A participação de todos ainda é muito difícil.

Ainda discorrendo sobre a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar em conselhos e atividades de construção coletiva, ressalta:

Não percebo muita participação de pais, nem de alunos nesses conselhos que estão sendo instituído. Mas, na verdade, participando de atividades que exigem a construção coletiva, também não percebo muita participação dos professores. Na revisão do PPP, por exemplo, a participação dos professores devia ser maior. Considero fundamental que os professores participem da construção desse documento. Nem todos pensam assim. Às vezes falta tempo para participar de algo além das atividades da docência em si, mas, às vezes, falta compromisso também.

Nota-se que há, por parte dessa professora, a consciência de que as mudanças legais têm exigido da escola mudanças em sua organização e, ainda, é possível perceber que mesma se posiciona a favor do que institui essas Leis. No entanto, também é notório o descontentamento da profissional com relação à participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, sobretudo, dos próprios professores, que, segundo ela, embora enfrentem limitações de tempo, deixam de participar também por nem sempre adotarem uma postura comprometida com uma gestão democrática e seus resultados.

A segunda professora entrevistada também discorreu sobre a dificuldade de contar com a participação de todos em assuntos relacionados à gestão da escola e aponta falhas no desenvolvimento dos projetos escolares, que, segundo ela, não vêm sendo finalizados, dado o fato de esses chegarem à escola de forma imposta. Sobre tais questões, afirma:

Fala-se em gestão democrática, mas, na prática, a gente não vê muitas mudanças positivas, por isso muitos embates. As imposições ainda existem. Os colégios aderem a projetos prontos, mas não discutem. Antes existiam os grupos que apoiavam os projetos e outros de oposição, mas o projeto tinha culminância. Hoje, não acontece. Os projetos não têm culminância. A participação dos pais hoje é mínima. Antes coseguíamos, ainda, fazer mais reuniões com pais. Hoje, isso é difícil. Os pais têm uma cultura de só vir à escola no final de ano, se o seu filho não for aprovado, para saber o porquê. Infelizmente é isso que acontece. São poucos os alunos e poucos os pais que participam. A implementação da gestão democrática na escola encontra muita dificuldade hoje em dia.

Ainda tratando da dificuldade de se exercitar a democracia na escola e da existência de práticas contrárias a uma gestão democrática, a professora comenta o processo de organização da Conferência Municipal de Educação, que estava prestes a acontecer naquele período. Critica a falta de envolvimento da escola com esse evento e a falta de discussão sobre o assunto na instituição. Tecendo o seu comentário, declara:

A CONAE está aí, há prazos para a realização das reuniões, mas até hoje nada tem chegado à escola. A organização desse evento não têm sido democrática. Não sei se por ser Estadual, não existe uma relação muito próxima da escola com as organizações do município. Até agora não se ventilou nada sobre esse processo. O prazo está aí, mas, até agora, não houve um movimento em relação a isso.

Assim, a professora sustenta que em meio às discussões acerca da gestão democrática, ainda é perceptível na escola a existência de práticas autoritárias. No caso, referindo-se à

imposição de projetos, que chegam à escola sem uma devida discussão com os professores e órgãos interessadas, tal como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Observa-se que tal situação é apresentada pela profissional como sendo o motivo de muitos embates na instituição, o que indica que o pouco envolvimento dos professores na realização desses projetos pode resultar de uma postura de recusa e de resistência desses educadores frente ao que lhe são imposto.

A crítica tecida por essa profissional a respeito do não envolvimento da escola com a realização da Conferência Municipal de Educação, importante evento no qual se discutem políticas para a educação brasileira, que culminará na elaboração do Plano Nacional de Educação, demonstra o seu entendimento quanto à importância da participação dos professores na construção dessas políticas e, portanto, da atuação dos organizadores do evento e da gestão escolar no sentido de divulgar e discutir a realização dessa atividade. As críticas, lançadas pela professora, reforçam a compreensão de que os discursos sobre a democracia na escola e atividades pretensamente democráticas ainda se mesclam com práticas autoritárias, tal como assinala Melo (2011).

A análise dos depoimentos de alunos, pais, funcionários e professores permite concluir que há diferentes concepções da gestão escolar, assim como diferentes formas de se relacionar com a mesma dentro da escola. As diferenciações são perceptíveis, inclusive, dentro de um mesmo segmento. Os diferentes sujeitos constroem as suas concepções e posturas em relação à gestão a partir de suas experiências de vida, construídas em seus grupos de referência.

Reportando-se à Halbwachs (2006, p.51), podemos dizer que na memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos. Na perspectiva do autor, normalmente um grupo mantém relações com outros grupos, sendo que muitos acontecimentos e também muitas ideias resultam desses contatos (Idem, p.52). Destaca, também, que “*em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, nesse sentido cada um de nós tem uma história*” (Idem, p.57).

Ou seja, cada história de vida encontra-se marcada pelos diversos ambientes sociais nos quais os sujeitos convivem ou se aproximam. Ressalta-se, ainda, que segundo Halbwachs (2006, p. 69), “*cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar ocupado e que esse mesmo lugar muda segundo as relações mantidas com outros ambientes*”, sendo comum, portanto, as pessoas se

posicionarem de diferentes formas diante de um mesmo tema ou evento. Para o autor, tal diversidade resulta de uma combinação de influências que são todas de natureza social.

Com base nessa perspectiva teórica, consideramos que as diferentes concepções acerca da gestão escolar, manifestadas pelos entrevistados, resultam dos ambientes e influências sociais que marcaram as suas memórias, ao longo de suas trajetórias de vida.

Nos depoimentos, a participação em conselhos ou organizações equivalentes apresenta-se como uma influência relevante na construção das concepções e envolvimento com a gestão da escola, o que corrobora com a crença de que os conselhos escolares podem ser importantes dispositivos para o aprendizado de práticas conselhistas, com vistas à democratização da gestão escolar, tal como aponta diferentes estudos (CONTI, LUIZ E RISCAL, 2013). Contudo, as formas de funcionamento desses conselhos, descrita nos depoimentos, também evidenciam que os mesmos podem assumir feitios mais ou menos democratizantes, corroborando, mais uma vez, com os apontamentos de Conti, Luiz e Riscal, 2013.

Para os alunos, a gestão escolar evidenciou-se mais ou menos distante a depender do seu grau de envolvimento com o movimento estudantil. Percebe-se que os estudantes participantes ou próximos do Grêmio Estudantil apresentaram um maior conhecimento acerca da gestão da escola, lembrando que, também, parte dos alunos da instituição sequer tinham conhecimento da existência do Grêmio.

No entanto, mesmo os alunos mais informados sobre a gestão, declararam que não se recordam e nem acompanham o plano apresentado pelo gestor eleito. E, embora sejam válidas as reivindicações feitas por eles, não se percebe uma compreensão mais ampliada do papel político da gestão escolar e da atuação do Grêmio. Situação que se enquadra no julgamento de Conti, Luiz e Riscal (2013), quando afirmam que a ausência da compreensão de qual seria o papel dos Conselhos no espaço escolar acabaram por levar a implementação de estruturas baseadas em ensaios, com procedimentos que variam de acordo com interesses do momento. Notou-se que, de igual modo, o Grêmio, enquanto mecanismo de participação, mantém uma frágil interação com a coletividade e não se organiza em torno de um projeto político, de modo que pouco pode contribuir para a construção de uma gestão democrática, numa perspectiva emancipatória.

Os pais e os funcionários também apresentam diferentes concepções e relações com a gestão escolar entre os seus pares. E, assim como no caso dos estudantes, os sujeitos que participam de algum conselho apresentam mais informações sobre a gestão e estabelece mais contato com a equipe gestora. O pai e o funcionário que não se envolvem com mecanismos de

participação da escola apresentaram uma concepção mais limitada da atuação do gestor escolar. O pai compreende que o papel desse gestor se resume à burocracia e que a sua presença na escola, enquanto responsável pelo filho, faz-se necessário apenas quando convocado pela instituição, ou caso perceba que seu filho está com problemas. A funcionária, por sua vez, não se percebe enquanto sujeito capaz de tomar decisões relativas à gestão, limitando as suas atividades ao âmbito de sua função.

Tais limitações são apontadas por Paro (2006), quando discute os determinantes da participação presentes na comunidade. Entre os condicionantes imediatos da participação da comunidade na unidade escolar, o autor destaca os condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação, chamando atenção para o fato de que a população, em geral, preocupa-se com a qualidade do ensino, avaliando os serviços prestados pela escola, tais como a falta de professores e a merenda, no entanto, nem sempre desperta para importância de sua participação na gestão da escola pública. Para esse autor, é compreensível que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação, já que afora os condicionantes presentes na própria comunidade escolar e as condições de vida e de trabalho, a população convive cotidianamente com o autoritarismo, presente em todas as instâncias da vida social. (PARO,2006, p.59)

Com relação aos professores, percebe-se que ambas as profissionais entrevistadas testificam que as políticas de democratização da gestão escolar estão permeando os discursos e impulsionando atividades como a organização dos conselhos nas escolas, mas, em contrapartida, chamam a atenção para as dificuldades encontradas para a implementação de uma efetiva gestão democrática. A primeira entrevistada enfoca a dificuldade de envolver todos os segmentos da comunidade escolar em mecanismos de participação, inclusive os professores, que segundo ela, além de enfrentar escassez de tempo, por vezes, também não são comprometidos.

Já a segunda professora entrevistada, ressalta, além da dificuldade relacionada à participação, a existências de práticas autoritárias na escola, dando o exemplo dos projetos, que segundo ela, são impostos aos professores, salientando, ainda, que tal situação vem gerando muitos embates e resistência por parte desses profissionais. Relato que demonstra a permanência de centros decisórios e, diante disso, a insatisfação dos professores, que têm ouvido falar de democracia na escola, mas não percebem reais mudanças nos processos de tomadas de decisão, sem a qual não será possível a descentralização do poder na escola (ABRANCHES, 2003).

É interessante observar que o depoimento das professoras apresentam detalhes que dificilmente seriam dados por representantes de outros segmentos. Os diferentes segmentos constroem memórias peculiares da gestão escolar. Percebe-se que, na escola, a construção da memória, assim como afirma Peralta (2007), é um processo negociado entre diversos atores sociais e a sua natureza é eminentemente conflitual e em constante transformação.

Importa lembrar que, na perspectiva do dirigente do Grêmio Estudantil, a dificuldade para concluir os projetos na escola resulta da falta de comunicação e de união entre os professores e demais segmentos. Na perspectiva da referida professora, o não cumprimento das atividades propostas nos projetos pelos professores resulta de uma decisão política, do fato dos educadores não aceitarem imposições. Daí a evidência de que nem todos tiram o mesmo partido diante de uma mesma situação e a compreensão de que a diversidade de posicionamentos ocorre sob a combinação de influências de natureza social, assim como afirma Halbwachs (2006).

Não obstante, surgem, em torno da gestão escolar, diferentes concepções e práticas, que podem ser mais ou menos democráticas, a depender da combinação de diferentes fatores sociais, expressos nos fundamentos das políticas educacionais, na condição material da escola para a execução dos dispositivos legais e nas diversas perspectivas dos agentes escolares, construídas com base nas vivências, crenças e valores dos sujeitos e grupos de sujeitos envolvidos com a gestão da escola. Na instituição escolar, a diversidade de percepções acerca da gestão é notável tanto de um segmento para outro, quanto no interior dos próprios segmentos. Em comum, os sujeitos entrevistados apresentaram expressivas evidências de que a implementação da gestão escolar democrática constitui-se, de fato, um grande desafio para a escola pública brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções acerca dos deveres do gestor, de sua postura frente aos problemas da escola, da definição de prioridades de ação e do tratamento das questões legais, expressas nos documentos analisados, certamente, estão relacionadas às memórias constituídas pelos gestores e demais segmentos da escola, sob a influência de suas experiências de vida e de determinados marcos sociais.

Nota-se, por meio dos depoimentos coletados, que mesmo ocorrendo a implementação de mecanismos de participação e de descentralização da gestão na escola, a efetiva democratização, por vezes, não acontece ou fica comprometida, pois tem se esbarrado em antigas concepções e ações que emperram a construção de ambientes favoráveis à democracia, já que esta não se efetiva apenas pela existência de leis, ou, simplesmente, pela construção formal de instrumentos de participação.

Tais instrumentos são importantes, mas para se efetivar, a democracia deve contar, sobretudo, com uma mudança de concepções, princípios e condutas, que garantam uma participação comprometida com o coletivo, com as tomadas de decisões e definições de responsabilidades para a construção do bem comum. Portanto, numa escola democrática, as decisões tomadas devem partir de princípios distintos de questões puramente partidárias e estar além dos interesses particulares.

Se considerarmos que as concepções e práticas dos sujeitos estão relacionadas ao universo simbólico que compõe as suas significações, logo se intui que este embate entre mudanças e permanências está permeado pelo campo da memória social. As mudanças de concepções são lentas e, por isso, nem sempre acompanham as mudanças legais demarcadas historicamente. Daí a conclusão, por parte dos estudiosos, de que a democracia não se dá por decreto, precisa ser construída. E requer aprendizado, que resulte em apropriações de novas concepções e práticas.

Contudo, se, por um lado, a memória parece fundamental para a análise das permanências de concepções e práticas de gestão atreladas ao passado, por outro, é preciso considerar que questões estruturais continuam presentes na realidade da escola, transformando a gestão democrática em um dever ser, quando se tornam empecilhos para a implementação de uma efetiva gestão democrática, a exemplo das condições de trabalho na escola. Questões como a carga horária extensa dos educadores e acúmulo de funções são apontadas pelos

documentos como dificuldades reais para o envolvimento destes profissionais em atividades colegiadas.

Não obstante, nota-se que estas questões estão atreladas à estrutura macro da sociedade, demarcada pelo modo de produção capitalista neoliberal, observando-se a continuidade de velhas práticas mescladas com novas perspectivas. Assim, a política de gestão democrática, reivindicada pelos movimentos sociais contra-hegemônicos, sofre também a influência das políticas neoliberais, de caráter gerencial.

O gestor que se propõe a exercer uma efetiva gestão democrática na escola, tal como reivindicada pelos movimentos contra-hegemônicos da sociedade, encontra-se diante do desafio de compreender os seus fundamentos e a importância dessa gestão, conhecer os dispositivos legais que a orienta e, sobremaneira, lutar pela construção de condições concretas para a sua materialização no cotidiano escolar. É preciso, também, a ciência de que, hoje, giram em torno da democracia interesses nem sempre comuns e que, por isso, é necessária a atenção sobre as formas que esta assume no chão da escola.

O exercício da democracia, de relações democráticas na escola, dificilmente comparece desvinculado de uma memória escolar de raízes autoritárias. Importa lembrar que o Brasil e, particularmente, a Bahia, trazem em suas histórias processos autoritários. Apenas há três décadas o Brasil ainda vivia em regime de Ditadura Militar, responsável por imprimir nas políticas educacionais, assim como nas relações sociais, as suas marcas centralizadoras e autoritárias.

Frente ao exposto, pode-se concluir que a política de gestão democrática elaborada no período de pós-ditadura militar, não implica em automática mudança na escola pública brasileira. Mas, sem dúvida, continua merecendo a nossa atenção e o nosso empenho em prol de sua compreensão e efetivo exercício.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVAREZ, M. Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar. In: *Inovação*, vol. 8, n. 1 e 2, p. 4156, 1995.

ANANIAS, M. A administração escolar no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

AQUINO, R. S. L. et al. *Fazendo a história*. v. IV. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990. P. 260

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Atores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 56)

BARROSO, J. et al. *A administração escolar: reflexões em confronto (mesa redonda)*. In: *Inovação*, vol. 8, n. 1 e 2, p. 7-40, 1995.

BARROSO, J.. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

BRASIL. Constituição (1824). *Carta de lei de 25 de março de 1824*. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por sua Majestade o Imperador.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

_____. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. *Constituições do Brasil*. São Paulo, Atlas, 1981.

_____. *Decreto nº 3. 890 e 1 de janeiro de 1901*. Aprova o código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negocios Interiores. [On line]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20Elcio%20pessoa.htm>. Acesso em: 03 de maio de 2012.

_____. Senado Federal. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. *Estudos Pedagógicos Superiores*. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, p. 101-17, 1969.

_____. Senado Federal. *Lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. *Constituição (1988): República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

BREJON, M. (Org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Graus – Leituras*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

BRUNO, L. E. N. B. Relações de trabalho e teorias administrativas. *Revista Ideias*, n. 16, p. 125-139, nov. 2008.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A.(org). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, M. M. C de. *A escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CASTRO, Alda M. D. Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e BREJON, M. (Org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Graus – Leituras*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973. Planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. RJ: Vozes, 2002.

CLARK, J. U. et al. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

CONTI, C. L. A; LUIZ, M. C. e RISCAL, S. A. Caminhos e (des) caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n° 51, p. 279-302, junho/2013.

CORTINA, R. L. *Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, V. L. C. (Org.). *Gestão educacional e descentralização*. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

DIAS, J. A. Direção de Unidade Escolar. In: BREJON, M. (Org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

DIDONET, V. Apresentação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Plano, 2000.

DOURADO, L. F.. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. IN: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro, 2006.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FAYOL, H. *A administração Industrial e Geral*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração de empresa e Administração Escolar – Administração Científica?* (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para o sistema escolar). Campinas, SP: [s.n], 2003. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. da S.. *Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

FONSECA, S. M. e MENARDI, A. P. A administração escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

FREITAG, B.. *Política educacional e indústria cultural*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAS. K. S.. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p.47-59, fev/jun. 2000.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1988.

GALLINDO, J. e ANDREOTTI, A. L. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

GENTILI, P. e OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. IN: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. SP: Boitempo; RJ: FLACSO-Brasil, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Bahia, 30 de maio de 2002.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Decreto nº 11.218, de 18 de setembro de 2008. Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Escolas Públicas do Estado da Bahia, e dá outras providências. [on line]. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75328/decreto-11218-08>>. Acesso em: 20 de maio de 2012.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Decreto nº 13.202, de 19 de agosto de 2011. Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Unidades Escolares do Estado da Bahia, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Bahia, 20 e 21 de agosto de 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORA, D. L.. Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões. *On line*. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1212/1026>>. Acesso em: 20 de jan. 2011.

IANNI, O. O colapso do populismo no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LOMBARDI, J. C.. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LUCK, H.. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Série Caderno de Gestão, v. II)

MAGALHÃES L. D. R. M. e ALMEIDA, J. R. de.. Relações simbióticas entre memória, ideologia história e educação. In: LOMBARDI, J. C. e outros(Orgs.). *História, memória e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. M.. *Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. SP: Cortez, 2002.

MELO, M. T. L. de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINTO, L. W.. A administração escolar no contexto da Nova República e do neoliberalismo . In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARENTE, M. e LÜCK, H.. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Brasília: Ipea/Consed, 1999.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

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

PENTEADO, A. E. de A. e NETO, L. B. As reformas educacionais na primeira república (1889-1930). In: ANDREOTTI, A. L. e outros (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *Arquivos da Memória- Antropologia, Escala e Memória*. N° 2 (Nova Série), Lisboa, 2007. (Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa).

PEREIRA, L. C. Bresser (Org.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

SÁ, Virgínio. Os territórios da intervenção da comunidade, da família e da escola. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, J. D. F. dos. Violência no sertão da ressaca: a negação dos direitos da população infanto-juvenil em Vitória da Conquista, Bahia (1997-2005), São Paulo, Tese de Doutorado, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Administração educacional como processo de mediação interna e externa à escola. *PAIDÉIA*, Ribeirão Preto (SP): n.5 (ago. 1993) p.39-52.

_____. Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2, p.41-101, jan./jun. 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva*. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 33, de 13 de março de 1846. Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província da São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 347 (ou 29), de 16 de março de 1847. Regulamenta os Liceus da Província de São Paulo. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província da São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 54, de 15 de abril de 1868. Relativa a instrução pública primária da Província. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província da São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SCHNECKENBERG, M.. A relação entre política pública de Reforma Educacional e gestão do cotidiano escolar. In: *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p. 113-124, fev/jun. 2000.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, Ago/2009.

TAYLOR, F. W. *Princípios da Administração Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

VALENTE, I. e ROMANO, R. *PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?* In: *Educação e Sociedade*, Campinas, SP: Cedes, v.23, n. 80, p. 96-107, setembro 2002.