



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

LUAN PRESLEY MENDONÇA SANTIAGO

AS RELAÇÕES POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL CHICO SANTEIRO:
OS DIRETORES E OS CONSELHEIROS ESCOLARES (2015-2017)

Natal-RN
2019

LUAN PRESLEY MENDONÇA SANTIAGO

**AS RELAÇÕES POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL CHICO
SANTEIRO: OS DIRETORES E OS CONSELHEIROS ESCOLARES (2015-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior.

**Natal – RN
2019**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Santiago, Luan Presley Mendonça.
As relações Políticas-pedagógicas da Escola Municipal Chico Santeiro: os diretores e os conselheiros escolares (2015-2017) / Luan Presley Mendonça Santiago. - Natal, 2019.
87 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Junior.

1. Relações políticas-pedagógicas - Dissertação. 2. Conflito - Dissertação. 3. Cuidado - Dissertação. I. Junior, Walter Pinheiro Barbosa. II. Título.

RN/UF/BS - Centro de Educação CDU 37.048

Elaborado por Rita de Cássia Pereira de Araújo - CRB-15/804

LUAN PRESLEY MENDONÇA SANTIAGO

AS RELAÇÕES POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL CHICO SANTEIRO: OS DIRETORES E OS CONSELHEIROS ESCOLARES (2015-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior.

Aprovada em: ___/___/2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Orientador

Prof^a. Dr^a. Rute Regis de Oliveira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande Norte – UFRN
Examinador interno

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinador externo

Prof. Dr. Gilmar Barbosa Guedes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Suplente interno

Prof^a. Dr^a Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Suplente externo

Aos trabalhadores deste país, pois, mesmo sofrendo com os golpes e com seus direitos usurpados, resistem e sobrevivem aos desmandos de uma elite branca, burguesa e masculina.

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, que me dão força e poder para seguir em frente, sempre!

A João Batista e Jane Cleide, meus jovens pais, que, mesmo diante das dificuldades da vida, sempre me nutriram de pão, água, fé, coragem e muito amor.

Aos meus irmãos Luanna Santiago e João Filho, que tanto amo.

Aos meus avós paternos e maternos, por se orgulharem de ter o primeiro neto formado e mestre.

As minhas tias, Maria do Socorro, Jane Kelly e Maria da Conceição, que me amam como um filho.

Aos meus amigos de velha e nova data, por me aturarem e apoiarem.

Ao governo “PT”, pelas políticas de inclusão social que me oportunizaram sobreviver neste país excludente e elitista.

À UERN, onde me graduei e conheci amigos e professores maravilhosos.

À Escola Municipal Chico Santeiro, por abrir suas portas para a nossa pesquisa.

As minhas companheiras de trabalho, Fabiana, Thelma, Maria Cristina, Zenilde, Sinara e Camila, que tanto me ajudaram nos afazeres profissionais. Vocês são maravilhosas!

A minha amiga Rayane Nóbrega, que, desde o projeto de pesquisa, vem ajudando a deixar minha escrita muito mais compreensível e refinada.

A minha professora e amiga Rossana Pinheiro, para quem me faltam palavras e espaço para escrever o quanto sou grato por tudo. Obrigado por acreditar sempre em mim!

Ao Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva, meu amigo e conselheiro. Obrigado!

Ao meu Orientador de graduação, Márcio Jocerlan, por me apresentar a gestão educacional.

À Linha de Pesquisa “Educação, Política e Práxis Educativas”, minha segunda família.

Ao Grupo de Estudos “Sertania, Educação e Práticas Culturais” e a todos que dele fizeram ou fazem parte.

Ao meu cuidadoso, amável, paternal e rigoroso orientador, Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior, por nunca ter soltado minha mão nessa fase tão valorosa

da minha vida. Obrigado por acreditar no menino interiorano, imaturo e cheio de sonhos que você conheceu na seleção de mestrado.

Minha gratidão!

RESUMO

A presente dissertação objetiva compreender as relações políticas-pedagógicas entre os Diretores (Administrativo-Financeiro e Pedagógico) e os Conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro-Natal/RN, no período de 2015 a 2017. Assumimos o Materialismo Histórico e Dialético como método de pesquisa e nos orientamos pela seguinte questão: como acontecem as relações políticas-pedagógicas entre Diretores e Conselheiros? Para responder esta pergunta, tomamos a Direção e o Conselho Escolar, dois órgãos máximos e deliberativos da escola estudada, como base empírica e dialogamos principalmente com FREIRE (2011); FANON (1968); HOLANDA (1995); ARISTÓTELES (2000) e MARX & ENGELS (2000). A pesquisa demonstrou que tais relações são fundamentadas na lógica colonizadora do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, servindo de obstáculo para que o coletivo se auto-organize no momento das tomadas de decisões. Contudo, mesmo as relações políticas-pedagógicas transcorrendo num ambiente de conflitos ancorados por interesses individuais e coletivos, apresentam uma síntese dialética: o cuidado como um mecanismo agregador das intenções políticas e das práticas pedagógicas entre os Diretores e Conselheiros da referida escola.

Palavras-chave: Relações políticas-pedagógicas. Conflito. Cuidado

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the political-pedagogical relationship between the directors (administrative-financial and pedagogic) and the counselors of the Chico Santeiro's municipal school in Natal city, RN, since 2015 to 2017. As a method of research, we assumed dialectical historical materialism, which guided us to the following question: How do happen the political-pedagogical relations between principals and counselors? As an empirical basis, to answer this question, the Board and the School Council were analyzed, two maximum and deliberative organs of the studied school, dialoguing with the theories of Freire (2011); Fanon (1968); Fernandes (1995); Aristotle (2000); Marx and Engels (2000). The research showed that these relationships are based on the colonizing logic of the popular saying, serving as an obstacle to allow the collective to be self-educated at the moment of decision making. However, the same pedagogical political policies take place in an environment of conflict anchored by individual and collective interests, presenting a chemical dial: or care as an aggregating mechanism of political intentions and pedagogical practices among school principals and counselors.

Keywords: Political-pedagogical relations. Conflict. Care.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Escola Municipal Chico Santeiro... ..	61
IMAGEM 2 – Alunos da Escola Municipal Chico Santeiro, 2017.....	64
IMAGEM 3 – Diretores e Conselheiros em formação com o Professor Walter Pinheiro, UFRN, 2018.....	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Reuniões Administrativas-Financeiras e Pedagógicas.....	68
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Seleção de Diretores Escolares por indicação.....	45
GRÁFICO 2 – Cidades que possuem Conselho Escolar no período de 2011.....	54
GRÁFICO 3 – Reuniões Administrativo-Financeiras e Pedagógicas.....	69
GRÁFICO 4 – Reuniões convocadas pela gestão.....	72

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	14
CAPÍTULO UM	
O LOUCO.....	18
CAPÍTULO DOIS	
O IMPERADOR.....	32
CAPÍTULO TRÊS	
A IMPERATRIZ.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXO	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	88

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as relações políticas-pedagógicas entre os diretores (administrativo-financeiro e pedagógico) e os conselheiros escolares da Escola Municipal Chico Santeiro.

Consideramos que os diretores são membros natos do Conselho Escolar, mas, no curso da pesquisa, percebemos que existem dois órgãos máximos e deliberativos na escola estudada: um antigo – que se fundamenta no poder de decisão dos diretores, e um emergente – que fundamenta seu poder de decisão nos conselheiros escolares.

Por isso, objetivamos compreender as relações políticas-pedagógicas entre esses dois órgãos providos do poder de decisão no âmbito da escola. Além disso, importamo-nos em buscar saber como os resultados dessas relações se desdobram na gestão da escola estudada.

Assim, sentimos a necessidade e o desejo de conhecer mais proficuamente as concepções e sentidos políticos e pedagógicos que marcam as relações entre os diretores e conselheiros escolares. Nessa perspectiva, tomamos como pergunta orientadora da nossa pesquisa, a seguinte questão: como acontecem as relações políticas-pedagógicas entre diretores e Conselho Escolar?

Ao problematizarmos a temática, instaurou-se um campo de possibilidades que nos despertou a atenção para questões reguladas, como práticas culturais e legislações e dimensões emergentes, a saber: conflitos, tensões e transformações nos referidos processos políticos e pedagógicos, vivenciados na gestão da unidade de ensino a qual pesquisamos.

Para compor este trabalho dissertativo, elegemos duas categorias de base os conceitos: “relação” e “política-pedagógica”. Quanto à categoria “relação”, reportamo-nos a Freire (2011). Para este educador pernambucano, relacionar-se significa conhecer-se, perceber-se, aproximar-se de si mesmo, porém em articulação com o outro. Ele nos sugere em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, publicada em 1967, que “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2011, p. 39).

Portanto, “relação” enquanto uma categoria de estudo, um *modus operandi*, implicou na consciência de que trabalhamos com pessoas que não se adaptam e

não se ajustam, mas se relacionam. Por isso, durante a pesquisa, fomos descobrindo, pouco a pouco, que as relações entre os diretores e conselheiros se caracterizavam enquanto relações de tensão e de conflito. Este, enquanto o movimento de disputa dos interesses políticos-pedagógicos; aquela, enquanto um primeiro movimento que ameaça a ruptura da relação e o conflito. Nessa perspectiva, no capítulo três, apresentamos o “cuidado” enquanto categoria que emergiu desse movimento entre tensões e conflitos.

Talvez, o cuidado se constitua em um dos maiores achados da nossa pesquisa, uma vez que se apresentou enquanto uma vereda, relacionando os diretores e os conselheiros na canalização de suas energias para o cuidado com o público e para a realização de uma gestão cuidadosa, cujo objetivo se constitui em possibilitar a todos que constituem a comunidade escolar e local o estudo e o aprendizado.

Ao Assumirmos a segunda categoria, articulamos o político com o pedagógico por meio do hífen, tendo em vista que passamos a compreender que ambas são diferentes, mas indissociáveis no movimento da vida na escola estudada.

Nas leituras em que buscávamos ampliar e aprofundar nossa compreensão sobre a dimensão política e pedagógica, realizadas nas sessões de estudos do grupo de pesquisa “Sertania e Educação”¹, encontramos na formulação de Frantz Fanon (1925 - 1961), em sua obra “Os Condenados da Terra” (1968), a tensão e o conflito existente entre colonizador e colonizado. Portanto, a categoria “política” em nossa dissertação diz respeito à convivência entre pessoas situadas no tempo e no espaço e enraizadas na luta de classe, na tensão existente entre colonizador e colonizado, mediada por uma ação pedagógica entre esses grupos.

Quanto à dimensão “pedagógica”, percebemos que o colonizador não só dominou política e economicamente como também ensinou aos colonizados o modo de interpretar o mundo, instaurando, assim, uma episteme que soterrou a cultura dos povos nativos. Portanto, na nossa dissertação, a dimensão pedagógica assume o caráter de dominação e, contraditoriamente, carrega a possibilidade de libertação. Eis aqui as razões pelas quais assumimos as dimensões política e pedagógica articuladas pelo hífen.

¹ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq que se dedica a estudar o Ser-Tão, não enquanto um lugar geográfico – o semiárido, mas buscando compreender o fenômeno humano, construindo um processo de conhecimento enraizado nos ensinamentos da natureza e no movimento concreto da vida.

Como sertanejo e cigano, urdimos este texto dissertativo com a apresentação de três capítulos, anunciados por três imagens inspiradas nas cartas de Tarô. O Tarô de Marselha² é constituído por 78 cartas, distribuídas em dois grupos – arcanos maiores e arcanos menores, dentre as quais nos inspiramos em três imagens: O Louco, carta 0; O Imperador, carta IV e a Imperatriz, carta III. Vale salientar que afirmamos que nos inspiramos, porque, a partir dessas cartas, construímos uma nova imagem, ambientando o Louco, o Imperador e a Imperatriz na paisagem sertânica.

Essas três cartas foram escolhidas, porque, durante a pesquisa, quando garimpávamos informações e dados, percebemos que a simbologia atribuída a elas se entrelaçavam com o conteúdo discutido nos capítulos, ao mesmo tempo em que estabelecia relação entre nossa cigania e sertania, elementos diversos que materializam o pesquisador, o objeto e a pesquisa enquanto unidade num gênero textual vivo, político e consciente chamado “dissertação”.

Para efeito de apresentação do que nos foi dado saber durante a pesquisa, organizamos todo o texto em notas introdutórias, acrescidos de três capítulos e das considerações finais. O primeiro capítulo é marcado pela figura do louco. No tarô, esse arquétipo é o de número 0, o qual representa o começo, o início de uma jornada. Por isso, reservamos ao primeiro capítulo a introdução da temática, apresentando as raízes do objeto, os procedimentos metodológicos e o método escolhido para responder nossas inquietações e alcançar nossos objetivos de pesquisa.

O segundo capítulo se encontra tatuado com a imagem do Imperador, que é o arquétipo de número IV. No tarô, representa conquista e poder. Neste capítulo, a carta simboliza um conceito de política e de Estado fundamentados na existência de um rei e de um deus. Na ocasião, discutimos sobre as bases políticas e histórico-culturais das relações entre os diretores e os conselhos escolares no Brasil bem como os marcos legais da gestão democrática, enfatizando os conflitos criados no processo de implementação nas escolas públicas.

No terceiro capítulo, trabalhamos com o feminino, em que se encontra a imagem da Imperatriz – o arquétipo de número III que, no Tarô, representa abundância, fertilidade e sabedoria. Para efeito de escrita do nosso trabalho,

² Baralho criado no sul da França, na Cidade de Marselha, utilizado pela primeira vez em 1859 nos escritos de Roman Merlin.

apropriamo-nos dessa carta como símbolo das reflexões que realizamos a respeito dos efeitos das relações políticas-pedagógicas na gestão da escola. Essas relações reafirmam a necessidade de uma gestão pensada coletivamente, por meio do Conselho Escolar, assim como possibilitam premissas filosóficas da participação, da colaboração, da integração e da igualdade de direitos inseridas dentro de uma perspectiva de cuidado na gestão.

Por fim, o desejo é o de compreender as múltiplas determinações presentes na relação entre os diretores e os conselheiros escolares, de modo que seja possível, a partir desse estudo, entendermos e explicarmos alguns aspectos relativos ao fato de que, no interior das unidades de ensino, instaura-se essa relação quase sempre conflituosa entre essas duas instâncias, mesmo considerando que os diretores são conselheiros.

Capítulo Um



ITINERÂNCIA E TRILHAS PERCORRIDAS NA PESQUISA

Para viver em estado de poesia me entranharia nestes sertões de você, para deixar a vida que eu vivia, de cigania, antes de te conhecer.

Chico César- Estado de Poesia (2015)

Neste capítulo, apresento³ as concepções teóricas e os caminhos percorridos que fundamentaram meu trabalho de pesquisa e, ao mesmo tempo, serviram de trilhas para que fosse possível a minha Itinerância entre os diretores e os conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro. Assim, circunscrevo essa andarilhagem no âmbito das relações políticas-pedagógicas na tentativa de garimpar informações e dados que me permitissem tornar as relações entre os diretores e os conselheiros mais compreensíveis e concretas.

Raízes do objeto

Sou sertanejo e cigano. A política sempre se fez presente em minha trajetória de vida pessoal e social, pois nasci em um bairro periférico no Município de Pendências/RN, e como estudante de escola pública, experimentei as limitações de recursos materiais do sertão.

Foram esses limites que nutriram meu desejo de me inserir com consciência na política e, por isso, assumi a militância nos sindicatos, associações e grupos de jovens. Nesses espaços institucionais, vivenciei muitos conflitos marcados por resistências, negações, tensões e aprendizados.

O lugar de onde falamos revela nossa intimidade com as formas das coisas, costumes, crenças e código deontológico. Como sertanejo e cigano, carrego as marcas de uma história de colonização, que nos tratou como incivilizados. Talvez, tenham se estabelecido nesse conflito entre um Brasil do Litoral (civilizado) e um Brasil de dentro (sertanejo) os elementos que distinguem um do outro. Ademais, o que posso destacar como sertanejo é o fato de que minha relação com a terra sempre foi muito forte e poderosa, difícil de ser arrancada do meu ser. Pois, como

³ Neste capítulo, usamos a primeira pessoa do singular por ser tratar de narrativas e escolhas de vida muito pessoais.

sugere a canção de Gilberto Gil: sou “Do interior do mato, da catinga do roçado”.

Como diz a letra dessa canção, são muitas as práticas de opressão e de transgressão vivenciadas por cada um de nós, sertanejos. Sou filho de trabalhador que experimentou a oscilação de ser empregado e outras vezes, desempregado, como tantos brasileiros.

Essa vivência do meu pai me possibilitou crescer observando as dificuldades da classe trabalhadora e sentindo o gosto amargo da opressão, sofrendo como colonizado.

Conduzidos por um processo contraditório de colonização, em que a educação escolar se constituía em uma possibilidade de mobilidade das condições socioeconômicas, meus pais sempre apontavam para a necessidade de frequentar a escola da alfabetização, da leitura, da escrita e da matemática.

Mas, para além desse processo de instrumentalização do saber, ambos me apresentavam uma educação política, orientando-me para a luta e para o inconformismo com a realidade posta. Antes de pronunciar minhas primeiras palavras, fui ensinado a não baixar a cabeça para as opressões de uma "sociedade fechada", burguesa e colonizadora. Resistência e luta foram as palavras mais constantes e usuais em minha infância.

O esforço dos meus pais para me ensinar a lutar e a resistir politicamente encontra suas raízes na insatisfação que tinham com a realidade posta em Pendências/RN. Eles temiam que seus filhos sofressem com a violência colonial. Porém, diferente do que Fanon (1968), em “Os condenados da terra”, constata na relação colonizador/colonizado, nunca lançamos um olhar de cobiça ou de inveja para as posses dos colonos. Não tínhamos sonhos de sentarmos a sua mesa. Nosso objetivo era "destroná-lo" por sobrevivência. Isso devido ao contexto político-partidário em que a cidade se encontrava; tratava-se de um processo semelhante a uma monarquia absolutista.

Dessa maneira, definia-se uma linha concreta, demarcadora, que estabelecia as fronteiras entre os pequenos burgueses da região (fazendeiros e comerciantes) e proletários; sendo estes “gente” igual a meus pais, que lutavam para manter suas “crias” vivas com sua força de trabalho, não se abstendo à exploração e à resistência que marcam o antagonismo de classes.

O conflito gerado pelo antagonismo entre as classes sociais sempre se encontrou presente em minha família, no meu povo. Posiciono-me como um

trabalhador pertencente ao proletariado, que se opõe à realidade marcada pelo domínio burguês. Com os estudos realizados, por meio desta pesquisa, venho compreendendo cada vez mais que:

A burguesia é incapaz de dominar porque é incapaz de assegurar a existência de seu escravo em sua escravidão, porque é obrigada a deixá-lo cair numa situação em que deve alimentá-lo ao invés de ser por ele alimentada. A sociedade não pode mais existir sob sua dominação, quer dizer, a existência da burguesia não é mais compatível com a sociedade (MARX & ENGELS, 2000, p.57).

Essa situação descrita pelos autores supracitados, na qual se apresentam o conflito e os motivos pelos quais a burguesia não é compatível com a sociedade, remeteu-me à lembrança da minha infância, em que percebia e relacionava vilões e monstros narrados pela professora, na escola de educação infantil, e em minha casa, pela minha irmã mais velha. Essas histórias contadas criavam em minha imaginação um conflito existente entre protagonistas e antagonistas. Hoje, sei que esse embate se encontra presente na sociedade; mas, em vez de protagonistas e antagonistas, o conflito se desenvolve entre interesses de classes sociais.

Na adolescência, recordo-me que se respiravam práticas de opressão política em Pendências/RN. No meu caso, costumava relacionar os filmes (com práticas dicotômicas) com minha realidade. O filme Troia (2004), Helena de Troia (2003) e 300 (2006) me chamavam muito a atenção: os reis, antes de partirem para guerra, pediam a determinado grupo de pessoas permissão para prosseguir (ou não) com a batalha. Foi, então, que ouvi pela primeira vez a palavra conselho e imaginava: – "Ora, como pode o rei, senhor de tudo e de todos, pedir permissão para fazer algo?".

Inquietava-me com essa ação – pedir permissão ao seu povo (ou pelo menos parte dele) para decidir algo, enquanto os governantes locais, na vida real, em especial a figura do prefeito, jamais se comportariam como tal. Na realidade, não chegam até o povo para ouvi-lo, muito menos para aceitar ou refletir sobre os seus conselhos. Que rei era esse diferente dos reis gregos? O que há de diferente nessas nações? Quais as diferenças entre os reis gregos e os reis da vida real?

Essa inquietação me acompanhou por toda formação escolar. Ainda que os professores de história lançassem suas explicações, por meio do conteúdo programático, não estava convencido das respostas e, por esse motivo, sentia uma extrema necessidade de problematizar aquelas práticas autoritárias.

Talvez, esse tenha sido o motivo pelo qual sempre participei dos grêmios

estudantis; do conselho de classe e de todos os outros colegiados existentes na educação básica. A figura do rei (do rei que se aconselha, mas que também não se isenta da crítica ao regime de governo – monárquico) e dos seus conselheiros me acompanharam por toda vida.

No término do ensino médio, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Avançado de Assú/RN, pois a vontade de trabalhar com gente me levou a um curso de formação de professores. Durante a graduação, tive o contato com as disciplinas da matriz curricular, dentre as quais me encantava com as de abordagem política, especificamente, os conteúdos que tratavam de Gestão Educacional e Gestão Democrática.

No enlace, percebia que essas disciplinas deixavam a figura do “rei” e dos conselheiros mais vivas, e ao mesmo tempo, davam sentido a todo conteúdo de vida ensinado pelos meus pais, antes mesmo do ingresso na universidade.

Na UERN, ao vivenciar todas as práticas reguladas e não reguladas, com as disciplinas, grupos de amigos e de trabalho, outros elementos foram se desenhando no contexto da formação e no início da atividade profissional.

Nesse contexto, destaco a pesquisa realizada em torno das políticas de formação de professores em serviço, especialmente o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Avançado de Assú/RN. A referida pesquisa demonstrou, com pano de fundo político e social, compreensões compensatórias de formação acadêmica que inibem o trabalho qualitativo pretendido nessa etapa de formação. Além disso, revelou, entre outras questões, que esse processo formativo tem poucos impactos positivos no sucesso escolar das crianças da educação básica.

Nesse momento, o município onde residia, Pendências/RN, enfrentava sérios problemas com a falta de professores, oportunizando-me assumir a docência por meio de um contrato provisório. O desafio proposto foi aceito pelas circunstâncias sociais e econômicas nas quais me encontrava. A prática docente foi desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, o que provocava o desejo de saber mais acerca dos processos de ensino e de gestão que envolviam a sala de aula.

A docência em sala de aula aflorou meu interesse por saber como a prática docente se articulava com a gestão da escola como um todo, comecei a descobrir que ser professor implicava em ser um gestor. Essa descoberta foi essencial, pois

incitou o desejo de compreender melhor essa dimensão da gestão, o que me impulsionou a procurar na UERN referencial que ampliasse e aprofundasse os conhecimentos acerca da gestão escolar.

Diante das perspectivas teóricas apreendidas na UERN e da prática vivenciada no “chão da escola”, senti a necessidade de aprofundar a temática, relacionando a dinâmica existente nas instituições de ensino e as intuições que agitavam minha imaginação.

Na condição de professor e gestor, minha luta estava sempre voltada para o desbanque do rei, ou seja, de uma lógica em que uma ou duas pessoas mandam, além da busca permanente para garantir que a escola seja dirigida pelo coletivo, organizadas em um Conselho Escolar. Enquanto gestor, via-me no lugar do rei, com todos os desafios e problemáticas que a atividade propunha, inclusive de recorrer aos conselhos escolares.

Essas relações produziam incessantemente inúmeros questionamentos: que sentido de democracia estava implícito nesse contexto? Uma democracia do rei ou do povo? A reflexão perpassava minha interioridade, afinal, enquanto gestor e professor, qual tipo de democracia fazia defesa? Ainda me sentia um militante da luta contra a burguesia e a centralização de poder ou o rei já me habitava?

Itinerante como sou, talvez por minha descendência cigana, como minha mãe muitas vezes me dizia, precisei mudar não só pela minha necessidade andante mas por ter conseguido me formar e passar em alguns concursos para professor efetivo. O primeiro deles no Município de Jucurutu/RN, em 2015; o segundo, na cidade de São Paulo do Potengi/RN; em 2016, no Agreste Potiguar e, por fim, no mesmo ano, a chegada em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, também selecionado por concurso público.

Desde quando assumi a docência no município de Pendências/RN, em 2011, passando por todos esses municípios, fui ampliando a vontade de compreender processos democráticos relacionados à vida e à escola – dois objetos sociais sempre presentes em minha imaginação antropológica e sociológica em que buscava, sobretudo, a transformação social.

Em Natal/RN, concursado no cargo de professor para os anos iniciais, fui encaminhado para a Escola Municipal Chico Santeiro, localizada na Zona Oeste da cidade. Lá, outras práticas democráticas e não democráticas foram se agregando ao repertório de minhas experiências.

Ensinar em uma escola pública significa mergulhar profundamente no processo educativo popular, pois nela se encontram semelhantes – meninos e meninas, professores e professoras, que resistem aos diferentes opressores. É assim que tenho me compreendido nessa itinerância profissional e formativa da escola pública.

A realidade profissional em Natal ampliou as experiências que trago da minha vivência no interior do Estado. Mas, permanecia uma inquietação: a figura do diretor e de outros gestores com suas formas de conduzir o trabalho na escola. Esse processo sempre me impactou, tanto pelas práticas de inclusão desenvolvidas por alguns quanto pela exclusão praticada por outros. No último caso, observava que algumas práticas “autoritárias” estavam implicadas a um perfil social e educacional consoante à figura do diretor na escola.

As minhas observações suscitavam perguntas, como: Por que apenas um diretor para determinar todas as ações da escola? Por que havia os que mandavam sozinhos e os que conversavam com o Conselho Escolar?

Diante desses momentos de reflexão, bem mais de indignação (FREIRE, 2011) do que de conscientização, emerge a preocupação em entender uma gestão com caráter e dispositivos mais democratizantes, pelos quais os sujeitos são menos colonizados, mais livres e autônomos para pensar e agir dentro de seus espaços-lugares de uso.

Desse modo, compreendo que o processo de construção do objeto de estudo se fez sorrateira e marginalmente em minha jornada de vida pessoal e profissional. Suas raízes se encontram em minha infância, quando assistindo aos filmes me perguntava: por que um rei pergunta e solicita a aprovação de um conselho? Quando via o envolvimento político e pedagógico dos meus pais em suas lutas contra as famílias “poderosas” da cidade; quando, nas aulas, os professores me provocavam a pensar o mundo em sua historicidade. As concepções de Freire (2011, p. 60) dizem um pouco mais sobre este processo de reflexão que trata de como o objeto de estudo se construiu em mim, assim, é a partir das

[..] relações do homem com a realidade, resultante de está com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a

imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É, também virando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas época.

O autor compreende “relação” não como o dialógico ato de contactar, de atritar, colocar em interação. Não é uma analogia a algum tipo de afinidade que existe entre pessoas. É antes de tudo, uma concepção antropológica, porque envolve o aspecto cultural. Relacionar-se significa conhecer-se, perceber-se, aproximar-se de si mesmo, mas em articulação com o outro. Nessa perspectiva, o existir não é individual, só se realiza em relação com as outras existências, no coletivo social.

Para Freire (2011), relacionar-se é transcender. E a transcendência é necessariamente a consciência de que o ser humano é um sujeito histórico e finito, mesmo sendo incompleto. Por isso, precisa transcender. Então, quando é que necessariamente o ser humano se relaciona? Quando reconhece a sua incompletude e se lança ao desafio de saber mais, sendo esta sua condição ontológica de inacabamento. Ele é constantemente desafiado pela sua incompletude e pela pluralidade de relações que estabelece material, concreta e simbolicamente.

Foi assim, virando e revirando-me, criando e recriando-me, decidindo e retroagindo, carregado de incertezas e desejos de vida, que aprendi essencialmente que as relações humanas e sociais são essencialmente políticas e pedagógicas. Política porque é uma relação intencional para a convivência social, e pedagogia devido à intencionalidade de aprendizagem na convivência, o que as tornam indissociáveis.

Dentro dessa perspectiva, tomei consciência de que o objeto de estudo que tomaria como meu *a-se-pensar* seriam: **as relações políticas-pedagógicas entre os diretores (Administrativo-Financeiro e pedagógico) e os conselheiros escolares da Escola Municipal Chico Santeiro.**

Pensar as “relações políticas-pedagógicas entre os Diretores (Administrativo e Pedagógico) e o Conselho Escolar” enquanto objeto de estudo assume a dimensão epistemológica e política crítica, porque é histórica e social, encarnada nas relações de luta, de resistência e de transformação. A escola, espaço-lugar específico dessa relação de forças e de poder, precisa estar constantemente sendo vista sob a ótica da reflexão crítica para não se perder de vista o seu ideário de instituição pública, que serve ao público.

Método

Nesta dissertação, assumo o materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) como método da pesquisa que realizamos, visto que as relações políticas-pedagógicas estão inseridas dentro de uma estrutura social e econômica conflituadas historicamente a partir das divisões de classe; ou seja, entre burguesia e proletariado. No caso específico do Brasil, país onde se localiza a escola estudada, há, ainda, enorme tensão entre colonizador e colonizado, conforme discutimos em nossa narrativa de vida nos primeiros parágrafos deste capítulo.

O filósofo Karl Marx (1977) se constitui para todos os pesquisadores da educação, notadamente, da área de políticas, uma referência imprescindível na reflexão pré-operatória, operatória e pós-operatória da pesquisa. Sua crítica ao modelo de ordem social, mais especificamente à estrutura socioeconômica, concebida pela lógica burguesa-capitalista, combatendo o processo de alienação/objetificação do trabalho na condição de vida do homem, impulsiona métodos de trabalho implicado com a análise e transformação da realidade social e cultural de grupos marginalizados.

O pensador alemão entendia que o proletariado era a classe conectada à revolução e, assim sendo, capaz de romper com a supressão da alienação estabelecida pelo modo de produção capitalista.

Gramsci (2000), conceituado marxista contemporâneo, contribuiu com minha compreensão acerca do pensamento marxista, entendendo política enquanto revolução, situada diretamente nas lutas de classe, na tentativa de superação da hegemonia proletária pela burguesa. Para Gramsci (2000), a sociedade encontra-se dividida entre “dominantes e dominados”, como consequência de sua divisão antagonica de classes, concebida numa relação histórica, portanto, não natural.

Porém, sou consciente de que não há, na obra de Marx, uma formulação de método definido como um conjunto de regras sobre procedimentos de investigação sobre qualquer objeto. Afinal, o método “[...] não é algo que paira sobre nossas cabeças ou possui existência fora do *logos*. Ele também não é um instrumento para inspirar ou ser utilizado” (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 62).

O marxismo não é uma receita de bolo, que deve ser executada tal qual Marx ou seus posteriores conceberam-no. Pois, entendo que o “[...] Materialismo Histórico e Dialético não é algo que se aplique mecanicamente a uma realidade, mas uma

estratégia de complexificação da consciência” (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 59). O próprio Marx (1977) não se preocupou, a não ser em poucos grifos, em falar do seu método. É importante ressaltar que o materialismo dialético é sempre mais evidenciado pelos seus críticos.

Frigotto (1991, p. 79) salienta que, na segunda edição de *O capital*, Marx fala de seu método de forma sucinta, através de um dos seus críticos:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele, é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm outra forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei da sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para a outra, de uma ordem de relações para a outra.

A crítica a Marx só comprova, se não, sua relação com a dialética na materialidade das relações humanas. É possível compreender seu método, buscando sua orientação teórico-metodológica a partir de reflexões feitas em suas obras, como “A ideologia alemã” (1967); “A miséria da filosofia” (1847), “O capital” (1867) e “Manifesto comunista” (1848). Posso afirmar, em linhas gerais, que esses escritos suscitam a ideia de que o método inicia sua investigação pelo real e pelo concreto, que são as condições prévias e efetivas da vida. Para ele,

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX 1977, p. 248).

A realidade concreta, proposta pelo método, oportuniza minha compreensão sobre as condições de vida, assim como os processos econômicos e políticos que se constituem na base material dos sujeitos de produção. As formulações de Marx sobre o método são rigorosamente históricas e apresentam extrema conexão com o real, o que me fez compreender a relação do meu objeto de estudo com a realidade concreta do campo empírico.

É oportuno enfatizar que a dialética é um dos pilares do método: ser social como processo, autoestruturado e dinamizado por vetores críticos de suas contradições internas. A dialética, de acordo com Frigotto (1991, p.75),

[...] situa-se no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.

Desse modo, o método é método porque parte das seguintes perguntas: “[...] como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as leis sociais históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal?” (FRIGOTTO, 1991, p. 78). Assim, reforçando o diferencial do materialismo de Marx em relação aos outros métodos e abordagens como sendo sua preocupação em entender a realidade concreta, situada historicamente.

Nesse sentido, alcancei o entendimento de que o método me ajuda a mergulhar no fenômeno estudado, pois entende que a escola, seus sujeitos e suas relações são históricas, concretas e dinâmicas, auxiliando na formulação de estratégias e procedimentos que materializaram a construção e reflexão de alguns dados desta pesquisa.

As estratégias, procedimentos e instrumentos de construção dos dados

A materialidade do fenômeno estudado e o entendimento de método formulado me fizeram refletir sobre aquilo que Barbosa Júnior (2002) chama de estratégias, procedimentos e instrumento de construção dos dados; aqui adotados para compreender as relações políticas-pedagógicas entre os diretores (administrativo-financeiro e pedagógico) e os conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro.

Para explicar os caminhos construídos, acredito na necessidade de se colocar em evidência o que estou compreendendo por estratégia, procedimentos e construção dos dados. Barbosa Júnior (2002, p. 63) utiliza-se da concepção de estratégia do autor francês Edgar Morin para “[...] abordar uma realidade complexa e fluida, em que examinamos os processos históricos que organizam as concepções e práticas da comunidade e dos educandos e educadores da escola [...]” em consonância com o Materialismo Histórico Dialético e sua abordagem enquanto método porque “[...] essa concepção de estratégia se constitui no fundamento do que pensamos por procedimentos, ou seja, para nós, procedimento é a ação refletida e formulada por um pensamento estratégico”.

Nesse caso, os procedimentos surgem de uma estreita relação com o método e com as estratégias, tornando-os indissociáveis. Na perspectiva de Morin (2000) recuperada por Barbosa Júnior (2002, p. 63) a estratégia,

[...] elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as possibilidades, as impossibilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. [...] Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo. [...] É na estratégia que se apresenta sempre de maneira singular, em função do contexto e em virtude do próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios.

Desse modo, despi-me da ideia de definir antecipadamente os caminhos da pesquisa e escolhi como primeira estratégia a tríade: leitura, observação sistemática e reflexão. Ao escolher a primeira estratégia, adotei como procedimento a leitura das obras “Os condenados da terra”, do martiniquense Frantz Fanon (1968); “Raízes do Brasil”, do brasileiro Sérgio Buarque de Holanda (1995); “A Política”, do filósofo Aristóteles (2000); “O Manifesto Comunista”, de Marx e Engels (2000); e “Educação como prática da liberdade”, do original e célebre Paulo Freire (2011). As informações obtidas nessas principais obras contribuíram para que fosse possível a compreensão de alguns aspectos históricos, políticos e culturais entre a relação dos diretores e conselheiros no *lócus* investigado.

A observação na escola foi realizada no período de 12 meses, compreendido entre janeiro e dezembro de 2017. Apesar de observar o cotidiano geral da escola, delimiti-me nas reuniões entre diretores e conselheiros. Assim sendo, participei de um total de cinco reuniões formais.

A reflexão da observação me permitiu identificar que as relações entre os diretores e conselheiros eram operadas, mesmo que implicitamente, por práticas reguladas pelos documentos oficiais que orientam a gestão democrática das/nas escolas públicas.

Portanto, deveria analisar a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) dos decênios 2001-2010 e 2014-2024; e a Lei nº 147 de 04 de fevereiro de 2015, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede de ensino de Natal/RN.

Esse procedimento me permitiu descobrir que esses marcos legais, apesar de garantirem uma gestão operada por um coletivo, alimentam alguns conflitos políticos-pedagógicos na gestão escolar, pois, ao mesmo tempo em que dão poder deliberativo aos diretores, fazem o mesmo com os conselheiros e instauram a

seguinte dúvida na comunidade escolar: afinal, quem manda na escola são os diretores ou conselheiros?

Esse dado nos permitiu organizar uma nova estratégia: delimitação do tempo. Pois, foi possível decidir sobre o recorte temporal e os sujeitos escolhidos para a pesquisa. Optei pelo período de 2015 a 2017, visto que, nesses anos, foram as últimas eleições para direção (administrativo-financeira e pedagógica) e conselho escolar. Nesse período, também analisei as atas de reunião e outros documentos formulados/construídos no interior da escola.

Com essa estratégia que delimitava o tempo e os sujeitos, objetivei estudar as relações entre diretores e conselheiros em sua totalidade, para compreender a dialética existente nessas relações políticas-pedagógicas e na operacionalização da escola.

Nesse sentido, senti a necessidade de entrevistar o Diretor Administrativo-Financeiro; a Diretora Pedagógica; duas conselheiras e uma professora. Vale ressaltar que a escolha pela professora se deu pelo fato de estar na escola desde a última eleição gestonária. Assim, ter disponível uma fala para além do escopo do cargo na gestão (Direção e Conselho) me ajudou a não cair na armadilha de juízo de valor. Nessa atividade, adotei como procedimento a entrevista livre conversacional, que segundo Barbosa Júnior (2002, p. 65):

Trata-se de entrevistar o outro ente-espécie, a partir de uma pergunta inicial. Esta pergunta deve se fundamentar em certo conhecimento do *ethos* do entrevistado. Além disso, ela deve ser capaz de mediar, por meio do conflito, o movimento da consciência do entrevistado e do entrevistador.

A entrevista livre conversacional foi mediada pela seguinte pergunta: Como você percebe a convivência entre direção e conselho escolar? Desse modo, capturei com o uso do gravador o pensamento dos entrevistados a respeito da concretude real e dialética das relações entre diretores e conselheiros.

As observações das reuniões, as análises documentais e as entrevistas permitiram a conclusão de que as relações entre os sujeitos da pesquisa são tensas e conflituosas, mas chegam a uma síntese dialética: "o cuidado". Esta categoria, que nasceu dessas relações, foi capturada/percebida pelas observações e entrevistas e é problematizada no terceiro capítulo desta dissertação.

Por fim, pudemos compreender o objeto de pesquisa, o método, as estratégias, os procedimentos e a construção dos dados se constituíram campo de

interesse de minhas reflexões, especificamente, porque me percebo implicado nessas relações que são quase sempre conflituosas. Agora, convido-os a conhecer o que me foi dado a saber, por meio da pesquisa, vinde e vede.

Capítulo Dois



AS BASES POLÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL DAS RELAÇÕES ENTRE OS DIRETORES E OS CONSELHEIROS ESCOLARES

As relações políticas e pedagógicas entre o Diretor Administrativo-Financeiro, o Diretor Pedagógico e os conselheiros escolares vêm se constituindo em campo de interesse de nossas reflexões acadêmicas, especificamente, quando nos percebemos implicados nessas relações.

Assim, neste capítulo, refletimos sobre a política do Estado brasileiro, articulando a metáfora do rei, como citado anteriormente. Os marcos legais da gestão democrática e o conselho escolar, com ênfase nas tensões, conflitos e possibilidades criadas no processo de implementação da gestão democrática nas escolas públicas, constituem-se no contexto das nossas análises que pretendem problematizar as relações políticas, enquanto práticas culturais que se rivalizam e se complementam em busca de uma síntese dialética.

Reflexões sobre uma matriz da cultura política brasileira: o Estado como propriedade do Rei

Como já mencionado no capítulo anterior, crescemos num contexto político, partidário, semelhante à monarquia absolutista, assim como ouvimos pela primeira vez a palavra “conselho” assistindo a filmes gregos nos quais o “rei” entrava em conflito com os conselheiros para tomada de decisões sobre o presente e o futuro dos súditos. Portanto, a figura do “rei” representa uma metáfora que vem sendo construída dialeticamente em nossa vida, a partir de um processo histórico, concreto e conflituoso.

Nesse cenário, sua majestade representa não só os fenômenos sociais em que o poder, o controle e a opressão são protagonistas, mas todo o conjunto de ações políticas determinadas pelo “rei”. No contexto do “rei”, existe uma ideia de poder, de posse sobre as condições materiais de vida para obter vantagem sobre outros.

Discutir essa problemática a partir da metáfora do “rei” requer o entendimento de que a formação da sociedade brasileira é precariamente europeia e que isso trouxe uma influência impactante para nossas concepções a respeito do que nos tornamos enquanto nação.

O processo de civilização brasileira que vem ocorrendo em detrimento de outro processo – a colonização – subordina material e culturalmente a população (FANON, 1968).

Além dessa perspectiva de colonização, Holanda (1995) afirma que os europeus forçaram e impuseram o processo de implantação da sua cultura no Brasil, desconsiderando as condições naturais e adversas da tradição local, expressas tanto geográfica quanto antropologicamente em território colonizado. Nossos hábitos, costumes e pensamentos foram/são influenciados a partir de uma dominação que violentou a cultura dos nativos.

O fato é que nada parece ser nosso, e essa formação branca, mediada por uma ação pedagógica colonizada, não influenciou apenas nossos costumes no que diz respeito a datas comemorativas, divindades religiosas, arquitetura, moda (desconectada completamente do nosso clima tropical), língua, mas especificamente as relações políticas, que são relações de poder.

A política do “rei”, portanto, é uma construção estrangeira, trazida pelos colonizadores, que se concretizou no país a partir de imposições violentas, exaltando o estrangeiro branco e diminuindo outras formas de pensar o mundo. Por isso, Fanon (1968) ressalta que o colonizado não propõe um enfrentamento ou derrota do colonizador (do seu pensamento eurocêntrico), ao contrário, deseja ser o próprio estrangeiro/colonizador.

Em função da violência colonial, os colonizados não veem no seu povo perspectiva de mudança e até mesmo liderança, por isso mesmo reforçam os princípios da política do rei. A ação do colonizador é tão cruel que destroça o pertencimento com a terra e os iguais. Nessa lógica, o grande salvador e o único capaz de liderar ou instituir a ordem é o estrangeiro, que detém o poder de tudo e de todos, transformando o Brasil, por exemplo, “[...] em terra onde todos são barões” (HOLANDA, 1995, p. 32).

Nesse cenário, foram-nos inseridos princípios aristocráticos, nos quais a figura do “rei” era necessária para nossa formação política. Até mesmo a burguesia urbana foi contagiada pelo esplendor da nobreza. A necessidade de se tornar nobre era tamanha que a abundância dos bens e os feitos em nome da coroa passaram a ser superiores à herança sanguínea (HOLANDA, 1995).

É importante enfatizar que a coroa portuguesa não tinha a intenção de nos tornar nobres, mas apenas de obter lucro através da exploração dos nossos

recursos naturais, e mais à frente, com o cultivo da cana-de açúcar. Porém, tal lucratividade nunca ocorreu pelo trabalho braçal do colonizador, foi produzido ora pelos povos nativos, ora pelos negros africanos escravizados.

As bases políticas e sociais do período colonial e imperial brasileiro tiveram como sustento a escravidão, que formou uma sociedade desigual, perversa e excludente. Fomos o último país do hemisfério sul a abolir a escravidão, limitando, desse modo, a construção de uma sociedade culturalmente democrática.

É importante mencionar que, igualmente por contradição, a colonização brasileira sofreu movimentos de resistência, a saber: Conjuração Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798-1799), ambos os movimentos contra a opressão da coroa. No final do século XIX, muitos quilombos foram formados na tentativa de libertar os negros da escravidão, entre outros movimentos de resistência que se sucederam também no Brasil República.

Contudo, os europeus trouxeram junto com suas caravelas um conceito de política fundamentado na existência de um rei e de um deus. Junto a essa política, uma definição de Estado propriamente europeu, construída lá e não em nosso continente. Fomos forçados e “educados” a aceitar os moldes ético-políticos da Europa.

Se aquele que governa só possui autoridade sobre o número reduzido de homens, chamam-no senhor (déspota); ecônomo se dirige um número maior; chefe político ou rei se governa a um número ainda mais elevado - não fazendo a menor distinção entre uma grande família política e uma pequena cidade (ARISTÓTELES, 2000, p. 12).

Para o referido filósofo, o Estado é superior ao homem e este, como “animal social político”, necessita daquele para atingir seu desenvolvimento pleno, visto que o Estado é formado por comunidades de famílias, assim como estas são compostas de muitos outros indivíduos. Assim, nos dois contextos, a posse de um indivíduo por outro é fundamental, pois a própria relação familiar é constituída de mando – o senhor manda nos filhos, na mulher, nos bens e nos seus escravos – e assim, assemelha-se ao Estado e aos cidadãos.

Nessa relação, da mesma maneira que cabe ao chefe providenciar todos os meios para o cuidado e a manutenção da família, também compete ao Estado zelar pelas necessidades do povo, seja por condições materiais (como a economia, a saúde e a educação) ou por necessidades subjetivas (como promover uma nação

feliz, espiritualizada e dotada de suas faculdades intelectuais subordinadas à natureza e aos seus processos de composição).

Numa discussão moderna sobre política e Estado, a sociedade como “polis”, em que é necessário um governante e seus governados, Bobbio (1987) caracteriza o Estado a partir das relações de subordinação entre governantes e governados; ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência, que são relações entre desiguais.

O referido autor compreende que as políticas de Estado dividem e hierarquizam noções sobre o público e o privado, ou seja, o que de fato pertence a todos como direito e o que pertence a um pequeno grupo privilegiado nessas relações sociais.

Nessa perspectiva, o estado do “rei” estabelece um antagonismo que é legitimado nos processos econômicos e sociais, que ora é imposto pela força física (militarismo), ora pela palavra escrita no que se refere aos processos legais-jurídicos. Neste caso, entende-se a política como monopólio, exclusividade de um determinado grupo em um determinado território. Assim, “[...] aquilo que Estado e política têm em comum (e é inclusive a razão da sua intercambialidade) é a referência ao fenômeno do poder” (BOBBIO, 1987, p. 76).

O filósofo Antônio Gramsci situa o Estado do “rei” nos apresentando o pensamento e as práticas políticas como construções conflituosas que objetivam a hegemonia do Estado. Dessa forma, suas discussões estão voltadas para um projeto de sociedade revolucionária, no contexto das lutas de classes; seu pensamento político estava inserido numa conjuntura da crise enfrentada pelo capitalismo nos anos 20 e 30 do século XX. O antagonismo social, nessa perspectiva, só seria ultrapassado por meio da superação da hegemonia proletária pela burguesa.

Diferente de Aristóteles e Bobbio, Gramsci não concebia a política reduzida necessariamente a uma relação entre governantes e governados, tampouco a dominação como sendo um fenômeno natural e que precisa ser adotado de maneira passiva e obediente, mas como um processo historicamente construído e mediatizado pelas relações e lutas de classes que os humanos instauram entre si.

No aspecto entre dominantes e dominados, segundo o filósofo supracitado, o Estado é um instrumento político de dominação, violento e opressor, que legitima os interesses da classe dominante. Além disso, convence as classes dominadas, por

meio de organismos privados da sociedade civil (escolas, igrejas, sindicatos e meios de comunicação em massa) à elaboração, difusão e efetivação da ideologia burguesa, tornando-se um órgão coercitivo e mantenedor das desigualdades (GRAMSCI, 2000).

Dessa forma, a sociedade civil, à qual cabe como prioridade a manutenção de um tipo de ideologia hegemônica governamental, é influenciada por uma organização político-burguesa, personificada nos organismos estatais de dominação de classe. Estes são representados pelos processos burocráticos decisivos na construção de um projeto social e pela força policial e militar, orientados por uma concepção de poder econômico exigido pela classe dominante. Neste caso, a dominação política é uma relação difundida pelos próprios dominados, pois são estes que assumem, na condição de sociedade civil, a ideologia capitalista.

Nessa relação de sociedade política e sociedade civil, o Estado é o lugar, numa perspectiva política ocidental, em que ocorrem as lutas de classes. É nele que os conflitos entre dominantes e dominados acontecem, através de uma lógica hegemônica de poder, resistência e luta, sejam estas categorias burguesas ou proletárias.

Gramsci (2000) compreende a política como lugar de ação permanente, no qual se criam organizações permanentes. A política, então, surge dos interesses de classes, as quais se articulam para a concretização dos seus objetivos, a partir de uma consciência ético-política, com a qual se buscam legitimar seu papel hegemônico na sociedade. A hegemonia é a ação política e a formação de uma moral específica de um determinado grupo, que envolve questões de ordem econômica, cultural e ideológica.

Dialogando com Gramsci, Saes (1985) salienta que o Estado do “rei”, aqui no Brasil, passou por três fases: patrimonial, aristocrático e burocrático. Ademais, determinou o modelo de sociedade escravista, feudal e capitalista. O autor ainda ressalta que o escravismo, o feudalismo e o capitalismo apresentam um aspecto comum: constituem formas de extorsão por um não-trabalhador. Em síntese, mostra que sempre existiu uma relação de controle hierárquico, de poder e posse nas relações entre o Estado e a sociedade, seja na interação, numa visão aristotélica, de família/escravo, colonizador/colonizado ou patrão/empregado.

O Estado do “rei” é burguês, pois as relações políticas, sociais e econômicas estão ligadas diretamente, como o modo de produção e as condições materiais do

trabalhador e patrão, dentro de um contexto fabril e globalizado, demarcado por um antagonismo de classes acentuado.

Portanto, nessa relação trabalhador/patrão, o Estado legitima ainda mais essas diferenças, permitindo a exploração do trabalhador e o enriquecimento do patrão por meio de uma jurisdição. Na verdade, o Estado cria condições ideológicas e políticas necessárias à reprodução das relações capitalistas, por meio de reformas trabalhistas, previdenciárias e educacionais.

Nesse cenário, o Estado acompanha e reforça as ideologias políticas ligadas ao poder de um determinado momento histórico, condicionando as formulações jurídicas e as concepções de direito à vontade de um pequeno grupo sobre outros grupos socioeconômicos desfavorecidos. Assim, estabelecendo uma hierarquia entre “[...] governo-governantes-governados, soberano-súditos ou Estado-cidadãos, ligação que geralmente é considerada como relação entre superior e inferior [...]” independente do seu período escravista, feudal ou capitalista, consolida-se como política do rei (BOBBIO, 1897, p. 63).

Na concepção de Saes (1985, p. 36), o Estado burguês tem duas principais características: o direito e o burocratismo. O primeiro é essencialmente burguês, apresentando-se como “um conjunto de regras (escritas ou não) que disciplinam e regularizam as relações entre os agentes de produção”.

Em relação ao segundo, é a estrutura propriamente política do Estado capitalista, sendo também um conjunto de recursos materiais e humanos utilizados na conservação de dominação da classe explorada por outra que explora, constituindo o burocratismo como tarefas para fragmentar e sucatear os setores públicos em nome de uma iniciativa privada.

Vale ressaltar, que não estamos aqui defendendo uma vilania ou heroísmo na formação do Estado do “rei” no Brasil. A mitificação do bom colonizado e do branco colonizador perverso não é nosso foco de interesse, tampouco argumentar que ambos viviam em um estado natural de harmonia e por essência, eram criaturas virtuosas e que foram corrompidas pelos interesses lucrativos da sociedade burguesa, como defende Rousseau (1999).

Porém, não podemos negar as contradições existentes entre a política de Estado e a sociedade civil brasileira. Esse processo político influenciou diretamente no que Marx e Engels (2000, p. 53) chamam de “desenvolvimento das forças produtivas” que, inclusive, resultou no confronto atual entre burguesia e proletariado,

a partir dos conflitos e tensões existentes tanto na colonização política do povo brasileiro quanto nas relações entre o capital e o trabalho.

Diante do exposto, a literatura vem demonstrando que os sentidos atribuídos à política e a seus diferentes modos de conceber a sociedade estão diretamente ligadas às relações entre governante e governados, sejam reis e súditos ou capitalistas e trabalhadores, resultando num Estado privado que, em última análise, atende a vontade do “rei”.

Torna-se, portanto, fundamental pensarmos como os processos de regulamentação e implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras estão relacionados com esse movimento histórico, cultural e econômico a respeito do que é política, estado, sociedade e educação.

Os marcos legais da gestão democrática e seus desdobramentos políticos-pedagógicos

Compreender os marcos legais que orientam as concepções da gestão democrática nas escolas do Brasil, tomando como ponto de partida as relações coexistentes entre as políticas de Estado e a sociedade civil, principalmente no período de democratização e redemocratização do país, nas décadas de 80 e 90 do século passado, respectivamente, constitui-se como um dos objetivos deste capítulo.

Nesse contexto, é fundamental situar o período de Regime Civil Militar brasileiro (1964-1985) enquanto decisivo nas configurações e formas de organização social e educacional, especialmente materializadas nos currículos e práticas escolares (MARTIANIANO, 2010).

O militarismo impôs uma política de Estado autoritária e centralizadora, anulando qualquer forma de participação da sociedade, seja na formulação de políticas públicas ou nas diferentes expressões culturais: música, teatro, moda. Do mesmo modo, interviu de forma repressora na mídia, podendo qualquer tipo de opinião adversa ao que se propunha enquanto ideologia partidária.

Politicamente, foi centralizador do poder, dispersivo e até castrador das forças políticas que se consolavam contrárias à sua filosofia [...] acentuaram-se ainda mais a burocratização e exclusão da sociedade nas decisões políticas do país (OLIVEIRA, 2003, p. 32-33 apud MARTIANIANO, 2010, p. 41).

Esse período foi marcado por intolerância social, cultural e política, no qual a mordaza partidária foi o principal instrumento mantenedor da ordem, pois só era legítimo aquilo que os militares entendessem enquanto verdade, e assim, desarticulavam qualquer forma de resistência, principalmente de cunho político proletário. As reivindicações trabalhistas eram simplesmente negadas e desarticuladas pelo Estado. Porém, a ditadura do Regime Civil Militar, que bravamente foi combatida por parte dos trabalhadores brasileiros, chegou ao fim, e com isso, a sociedade civil reascendeu, dando início a diversas mobilizações.

As mobilizações da época ganharam apoio de setores progressistas da Igreja Católica, através dos serviços de pastorais como comissão Pastoral da Terra (CPT), as Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's) e a Comissão Brasileira de justiça e Paz (CBJP) [...] posteriormente, começava a se rearticular o movimento sindical com as grandes greves do ABC paulista e no Nordeste dos canavieiros. Fruto dessas mobilizações surgem a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Começava, dessa forma, a ser reestruturado o conceito de sociedade civil e com ele a ressignificação política do Estado Brasileiro, ou seja, a sociedade estava desafiando o Estado a abrir-se à possibilidade de uma interação clara e politicamente participativa, contribuindo, portanto, com o processo de democratização do Estado e fazendo-se ouvir (MARTINIANO, 2010, p 41-42).

Após o período de regime militar brasileiro, a partir das décadas de 1980 e 1990, configuraram-se importantes mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, impulsionadas pela acumulação do capital e pela globalização, implicando na transformação e ampliação das tecnologias e nas relações entre Estado, sociedade e mercado.

As tensões políticas da década de 1980 implicaram em importantes e significativas mudanças nas instituições do país, em especial, no tocante às políticas sociais, o que resultou na elaboração da Constituição Federal de 1988. A sua construção, fundamentalmente alicerçada nos princípios do Estado democrático de direito⁴, possibilitou a implementação de políticas sociais no campo da educação, do trabalho, da saúde, dentre outros. Contudo, essas implementações trouxeram no seu interior ações reguladoras da política do “rei”, como afirmamos.

No âmbito econômico, mecanismos regulatórios abrangeram a sociedade como um todo por meio de acordos econômicos regionais e mundiais, da divisão global do trabalho, da atuação política de empresas transnacionais e/ou por meio de unidades de regulação supranacional, que, aliados à

⁴ Conceito que se refere ao Estado em que existe respeito pelos direitos humanos, garantindo os direitos individuais e coletivos dos cidadãos. Uma das principais características desse tipo de Estado é a soberania popular nas decisões políticas-jurídicas e econômicas que regem a sociedade.

política com orientações neoliberais, convergiram para a necessidade de outros marcos regulatórios que não os marcos pautados pelo equilíbrio – tenso, mas firme – entre Estado, trabalho e capital. Esse equilíbrio, no passado, ocorreu em função das importantes concessões do capital, pressionado pela atuação das organizações em defesa dos trabalhadores e pela mediação e regulação do Estado (LOPES; CASTRO, 2012, p 22.).

Mesmo com as conquistas políticas, principalmente as de viés social, a Constituição Federal, em sua elaboração, também atendeu à demanda do capitalismo, especificamente no que diz respeito às relações entre as políticas de Estado, o capital e as reivindicações da sociedade civil.

Dessa forma, a constituição, embora tenha assegurado os direitos dos cidadãos, reafirmou também o compromisso com os direitos do capital, visto que o texto constitucional reforça o conservadorismo na não aprovação da proposta do fim do serviço militar obrigatório, na manutenção da soberania do executivo, permitindo a adoção de medidas provisórias na ordem econômica (BOSCHETTI; BEHRING, 2008, apud MATINIANO, 2010, p. 43)

Atendendo à demanda do mercado com base nas orientações do capitalismo, as políticas públicas iniciadas na década de 1980 tiveram forte influência dos modelos empresarial e fabril, que defendiam uma sociedade modernizada e contemporânea. Mesmo no período de democratização do país, em que a sociedade “respirava ares de liberdade”, o Estado continuou submetido a uma lógica operativa, que atrofiava as políticas sociais em nome dos ditames da política econômica capitalista.

Na década de 1990, o compromisso com o capitalismo toma ainda mais força, principalmente quando o Estado, o mercado e a sociedade veem-se imersos em contexto desfavorável em relação às conquistas políticas de 1988 e à crise internacional do capitalismo que implicou em duros impactos internos no país.

Nesse contexto, as políticas públicas no Brasil adotam o neoliberalismo⁵ como receita indispensável para a superação da crise econômica que se espalhou por todo mundo ocidental. Lembremos que essa adoção se deu tardiamente em comparação aos outros países capitalistas, a exemplo do Chile, no governo de Pinochet (1973-1990), seguido pela Grã-Bretanha, sob comando de Margareth

⁵ É uma concepção política que pautou a reorganização mundial de forma crescente e hegemônica a partir da década de 1970. Pressupõe que a economia internacional é autorregulável, capaz de vencer a crise e progressivamente distribuir benefícios pela aldeia global sem a intervenção do Estado. Por essa razão, propõe um Estado enxuto, mínimo, que transfira gradativamente para a iniciativa privada o papel da distribuição de renda, redirecionando a produção de bens e serviços do setor privado. Para tanto, utiliza diferentes estratégias, como: privatizações, terceirização de serviços e divisão de responsabilidades com os consumidores-cidadãos (ANDERSON 1995).

Thatcher (1979-1990), Inglaterra, Alemanha e França e dando continuidade pelos Estados Unidos (1980).

No contexto de mudanças políticas internacionais ocasionadas pela força do capital, as reformas educacionais foram constituídas com ênfase no desenvolvimento científico, na tentativa de beneficiar os Novos Países Industrializados (NPI). Assim, o ensino e o modelo de gestão ficaram definidos com base nas orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), agências internacionais que têm como principal objetivo garantir os interesses do capital nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento (CARNOY, 2002).

A Educação brasileira se insere no contexto dessas orientações a partir do Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Nesse período, o Brasil iniciou suas aproximações com os princípios contrarreformistas, redimensionando as forças do Estado no que compete à esfera pública e ampliou as relações políticas entre as leis e a competitividade do mercado mundial (MARTINIANO, 2010) o que coincidiu

[...] com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco,) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo (LIBÂNEO, et al., 2012, p. 44).

Todavia, a “modernização mais efetiva” aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com a política de privatização e abertura econômica, levando à concepção de uma gestão pública privatista e de políticas educativas referenciadas no modelo do gerencialismo⁶.

No que se refere à educação, em especial à gestão democrática, a CF/1988 apresenta em seu documento, no capítulo III, inciso VI, sua consagração no ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado; posteriormente, reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE - 2001/2010), leis que

⁶ Segundo Lopes e Castro (2012), a chamada concepção gerencial de gestão é oriunda do setor privado. Essa concepção de gerência defende, nas suas diretrizes, o controle interno via responsabilização dos trabalhadores no decorrer do processo produtivo, como forma de aumentar a eficiência e a eficácia das empresas.

regulamentam o sistema de ensino brasileiro e os processos de gestão democrática da escola pública.

Nesse âmbito, no que compete à gestão democrática, o art. 14 da LDB nº 9.394/1996 salienta que os sistemas de ensino serão encarregados de estabelecer suas normas. Os incisos I e II do mesmo artigo trazem como princípios a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” incluindo, também, a “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, o PNE (2001-2010), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país para os próximos dez anos, também é considerado um marco legal referente à gestão democrática. É um documento oriundo da LDB no que compete o título IV, denominado “Da organização da Educação Nacional”, e referendado na CF (1988), que estabelece como obrigação da União, dos Estados/Distrito Federal e dos Municípios, a organização, em regime de colaboração, dos seus sistemas de ensino, o direito de coordenar a política nacional de educação. O documento reforça a necessidade de:

[...] articular os diferentes níveis e sistemas e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instancias educacionais e garantindo, pelo paragrafo segundo, a liberdade de organização dos sistemas de ensino (SAVIANI, 2004, p. 72).

A elaboração do Plano Nacional de Educação reforça o princípio democrático e participativo do Estado democrático de direito, pois se destaca, dentre os afazeres da União, a cooperação na elaboração deste documento envolvendo a participação entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no que diz respeito à política educacional brasileira.

Saviani (2004) retoma a necessidade de um Plano no âmbito educacional enquanto conquista histórica, pois a sua primeira manifestação explícita foi apresentada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932.

Pela Leitura global do “Manifesto”, pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país (SAVIANI, 2004, p. 73).

O Manifesto escrito num contexto de “ideário escolanovista”, no qual o conceito de plano reforçava, numa perspectiva cientificista, a resolução dos

problemas educativos do país, na dimensão de infraestrutura, pedagógica e financeira. A necessidade de um planejamento educacional contribuiu para que o Manifesto influenciasse a Constituição Brasileira de 1934⁷, resultando na elaboração do primeiro Plano pelo Conselho Nacional de Educação, porém esquecido pelo advento do Estado Novo (DOURADO, 2011).

Na atualidade, está em vigor o mais recente PNE (2014-2024), Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovado com quatro anos de atraso, no governo da presidenta Dilma Rousseff (PT). Em relação ao retardamento, Dourado (2010) relata que as políticas educacionais brasileiras têm sido marcadas:

[...] hegemonicamente, pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado (DOURADO, 2010, p. 681).

Essa complexidade é constituída, ainda, pela natureza aristocrática e patrimonialista do Estado brasileiro que herdamos da “política do rei”. Hoje, após o “impeachment” da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, mais uma vez o PNE encontra-se paralisado devido à PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição) que congela as verbas destinadas à saúde e à educação por vinte anos, proposta pelo Presidente Michel Temer (PMDB) e aprovada pela Câmara dos Deputados em 26 de agosto de 2016. Apesar de a sociedade civil ter sido contemplada no processo de elaboração das políticas públicas, principalmente no que diz respeito aos avanços nos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988, é notória a desproporcionalidade nas relações políticas entre o povo, a União, os Estados, o Distrito federal, e os Municípios. Como ressalta Riscal (2010, p. 30):

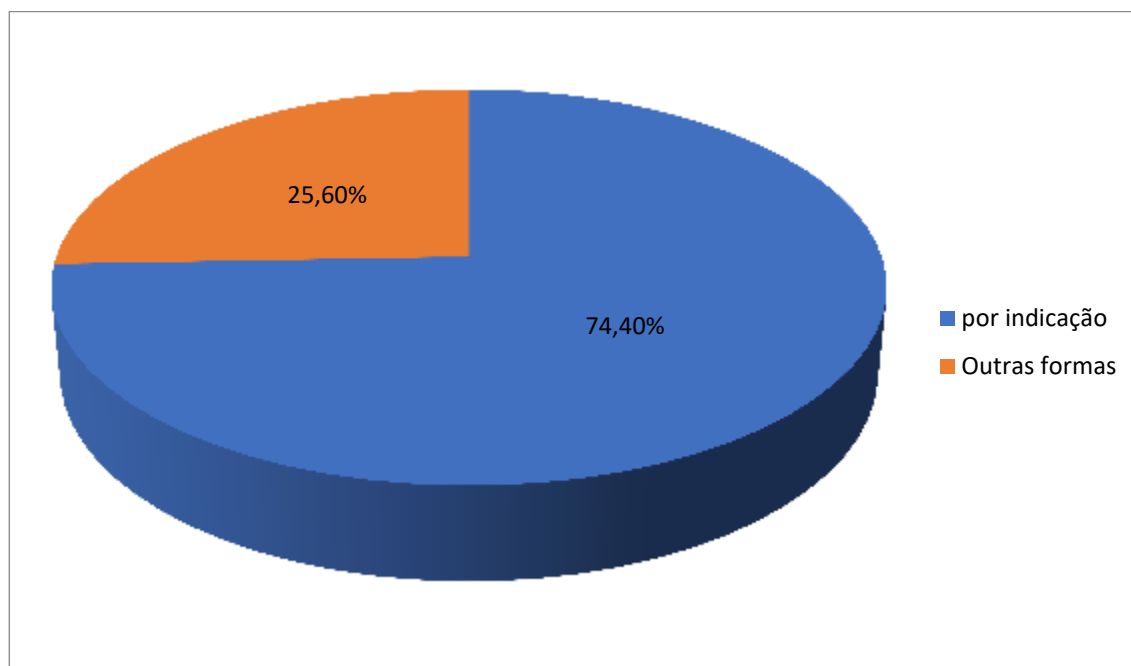
É importante que se compreenda que, embora o conceito de democracia seja um dos mais antigos, a implementação de práticas sociais democráticas e de relações de poder que de fato permitam a participação de todos nas decisões políticas são alguns dos aspectos mais difíceis de concretizar em toda história humana.

As dificuldades acima expostas pela referida autora asseveram que a gestão democrática continua resistente ao Plano em vigor, mesmo reconhecendo que a prática efetiva de implementação e efetivação da gestão democrática, em algumas

⁷ A Constituição de 1934 foi uma consequência direta da Revolução Constitucionalista de 1932. Tinha como principal objetivo melhorar as condições de vida dos brasileiros, criando leis no campo da educação, trabalho, saúde e cultura.

escolas públicas brasileiras, de fato, não acontece. Tal problemática é constatada no gráfico 1, que apresenta o percentual de diretores escolares selecionados apenas por indicação, no ano de 2014.

Gráfico 1 – Seleção de Diretores Escolares por indicação e outras formas



Fonte: observatório on-line do PNE (2004-2024).

Nesse gráfico, é possível visualizar a porcentagem de municípios em que os diretores são selecionados apenas por indicação. Em 2014, 74,4% dos municípios brasileiros selecionam diretores apenas por indicação, enquanto que 25,6% utilizam outras formas de seleção. Mesmo considerando que as eleições não são o fim do processo democrático nas escolas, esse dado nos remete à meta 19 do referido plano como uma questão urgente de ser considerada, especificamente em função do tempo que é reservado para sua efetivação desde a publicação do documento. Vejamos o que traz essa meta:

Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 35).

O PNE (2014-2024) reforça o princípio democrático e participativo na gestão escolar, destacando, dentre as responsabilidades da União, a cooperação na elaboração deste documento, que envolveu a participação de todo o país no que diz

respeito à política educacional brasileira. A respeito dessas mobilizações políticas, Domingos Sobrinho e Barbosa Júnior (2014, p. 236) observam que:

[...] as mobilizações coletivas e os debates em torno da elaboração da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e do PNE 2001-2010 somente reafirmam a existência de uma tendência à consolidação da democracia no Brasil. As discordâncias quanto à sua configuração, limites e possibilidades são inerentes ao processo, que, em cada conjuntura histórica, traduzirá o estado da relação de forças entre projetos em disputa.

É indiscutível a importância dos marcos legais na construção de uma educação emancipadora, participativa e democrática, referenciada socialmente. Porém, a gestão educacional brasileira tem sido marcada por processos antagônicos em que se debatem concepções e princípios do gerencialismo nascido nas relações entre governo, empresas e sociedade, e as concepções e princípios democráticos de um Estado de direito, como percebemos com a CF (1988) e o PNE (2004-2024).

Define-se, portanto, uma tensão acerca da predominância de uma concepção política demarcada por princípios de governo e de sociedade patrimonialista, capitalista e neoliberal, assim como de uma formação histórica e cultural de nação aristocrática; e em contraponto, a necessidade de uma gestão participativa, autônoma e emancipadora, que de fato atenda os anseios da comunidade escolar, na tentativa de formar estudantes críticos, reflexivos e transformadores da sua realidade.

No que se refere à regulamentação e efetivação na esfera municipal, tanto o modelo da política do rei como as perspectivas democráticas de um Estado de direito se manifestam no contexto de texto e nos cotidianos escolares, cada uma operando a partir de seus princípios e ideologias, gerando, por sua vez, conflitos que conduzem tanto ao consenso democrático quanto à imposição.

A gestão democrática das escolas públicas em Natal/RN é regulamentada pela Lei Complementar nº 147 de 04 de fevereiro de 2015, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede de ensino e dá outras providências.

A referida lei é uma experiência pioneira no município, pois a direção escolar é organizada na pessoa de dois diretores – um(a) diretor(a) administrativo-financeiro e um(a) diretor(a) pedagógico – que devem gestar a unidade de ensino juntamente com o Conselho Escolar, como explicita o art. 4º “[...] gestão das unidades de ensino será exercida conjuntamente pela equipe Gestora e pelo Conselho Escolar” (NATAL,

2015). Essas relações políticas-pedagógicas entre diretores e conselheiros são reforçadas ao estabelecer que:

Art. 11- Compete aos diretores administrativo-financeiro e pedagógico:
V. Elaborar, em conjunto com os Coordenadores Pedagógicos, Inspetor Escolar e Assistente Financeiro, o relatório anual das atividades pedagógicas, administrativas, financeiras e submeter ao Conselho Escolar para análise e apreciação com posterior encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação (NATAL, 2015, p. 1).

Na mesma direção, o art. 5º do Regimento Escolar (2015 - 2017) da Escola Municipal Chico Santeiro estabelece que os diretores têm por obrigação consultar o conselho escolar em todas as decisões a ser tomadas na instituição de ensino, a exemplo:

II - Executar as normas disciplinares, de acordo com o regimento da Unidade Escolar, em consonância com o Conselho de Escola;
III - Planejar e executar, juntamente com o Conselho de Escola e a Unidade Executora, a aplicação dos recursos financeiros destinados a Escola;
IV - Apresentar ao Conselho de Escola as prestações de contas dos recursos financeiros aplicados, encaminhando-os à Secretaria Municipal de Educação;
VII - Elaborar em conjunto com a Equipe Gestora, as propostas do Calendário escolar, do Regimento interno e do Programa Curricular da Unidade Escolar, com base nas diretrizes legais, submetendo-as à apreciação e aprovação do Conselho de Escola;
IX - Elaborar com os demais membros da equipe gestora, o relatório anual das atividades pedagógico-administrativo-financeiras, apresentar ao Conselho de Escola e, após aprovação, encaminhar à Secretária Municipal de Educação (NATAL, 2015, p. 9).

Desse modo, a partir dessas prerrogativas legais e institucionais, podemos compreender que a gestão escolar não deve acontecer de maneira polarizada: diretores de um lado e conselheiros de outro. Os diretores (administrativo-financeiro e pedagógico) precisam ter consciência que são conselheiros escolares natos e precisam decidir, necessariamente, com os demais conselheiros os rumos a ser tomados na escola, zelando, juntos, pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da instituição de ensino; pelo menos é o que se espera nos planos teórico e prático.

Contudo, em análise documental, identificamos um conflito instaurado no que compete às divisões de poderes na gestão escolar: as leis permitem que a escola seja gerida em coletivo, com a participação de toda comunidade via conselho e, ao mesmo tempo, mantêm o poder deliberativo e decisivo aos diretores.

Esse conflito nas relações políticas-pedagógicas entre direção e conselho escolar decorre das tensões instauradas pelos próprios marcos legais nacionais da gestão democrática: a CF/1988, a LDB/1996, o PNE/2001 e o PNE/2004. A Lei/147 segue esse mesmo princípio, pois emancipa política e pedagogicamente os conselheiros na gestão da escola. O conselho decide e delibera, ao mesmo tempo em que o diretor também detém o mesmo poder. De um lado, tem-se o povo e do outro, o “rei”. Nesse sentido, sabemos que nem sempre a vontade dos súditos corresponde às necessidades de sua majestade, resultando na existência de duas formas de gestão: a do “rei” e a do coletivo.

Essa dicotomia existe porque tais determinações não sancionam a relação entre direção (política do rei) e conselho escolar (cultura do coletivo). Compreendemos, no plano teórico, que a gestão da escola deve ser operada coletivamente entre esses dois órgãos deliberativos, mas desconsideram-se as bases políticas e histórico-culturais em que as relações da sociedade brasileira foram constituídas.

Esses processos jurídicos-políticos reafirmam nossa ideia de que a democracia como um dos princípios da gestão escolar, pode proporcionar a construção de novas relações entre Estado, povo e educação, colaborando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entendemos democracia, nas palavras de Hora (2014, p. 30), como “[...] um modo de vida, pressupondo valores que devem ser adotados e vivenciados pela totalidade da população em suas experiências pessoais e sociais”. Assim, a escola pode vir a ser um espaço no qual a população pode expor suas críticas e, ao mesmo tempo, apresentar seus projetos de mudança.

Com base nessas reflexões, pressupomos que os marcos legais até podem orientar os processos de implementação da gestão democrática nas escolas, mas vale salientar que uma gestão democrática não se faz só com leis, pois trata-se de um processo que implica movimento de tensões, conflitos e interesses de grupos.

Problematizar a gestão democrática se constitui em um procedimento viável para sua efetivação, mas se faz necessário propor uma conversa sobre política, cultura, educação, liberdade e emancipação dos espaços, dos homens e das mulheres, criando constantemente possibilidades de diálogos, a fim de superar a cultura política do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, instaurada na sociedade pela “política e o estado do rei”.

As discussões que envolvem os marcos legais da gestão democrática, cujo processo de implementação nas escolas públicas é permeado de tensões e conflitos, propiciam-nos como síntese provisória a ideia de que a gestão escolar é um processo que interpenetra teorias e práticas, demandadas pelas necessidades das unidades de ensino.

Conceber a gestão democrática enquanto processo que legitima as decisões tomadas coletivamente (visto que as próprias determinações legais são frutos das lutas e mobilizações sociais, o que exigiu coletividade e tensões políticas) significa entendê-la, também, no contexto do conselho escolar – espaço em que a gestão democrática se organiza política e pedagogicamente.

Reconhecemos que, ao apontar o Conselho Escolar como forma de organização da gestão democrática no interior das escolas, além das tensões, instauraram-se conflitos entre as recomendações legais e essa proposição. Reconhecemos, com base na metáfora do “rei”, que estamos assumindo ao longo do trabalho que a assertiva de que Diretor e Conselho Escolar caracterizam a existência de dois órgãos deliberativos que constituem a estrutura administrativa da escola.

O Conselho Escolar, compreendido como um colegiado definidor de práticas de gestão democrática, órgão que agrega possibilidades de criar as condições para que as comunidades escolar e local possam experimentar-se democraticamente, constitui-se espaço/lugar de política emancipadora, como discutiremos na sequência do texto.

A busca por uma cultura política emancipadora: os conselhos escolares

A discussão sobre conselho escolar nos processos de gestão democrática é algo provocativo e conflituoso. Provocativo porque se faz necessário aconselhar em qualquer forma de governo, seja aristocrático, democrático, monárquico ou oligárquico, mesmo num contexto marcado pela política do rei, em que a força e autoridade são palavras-chave na relação entre governantes e governados.

Conflituoso porque o conselho escolar, em última análise, constituído pelos conselheiros, carrega consigo individualidades políticas. Essas diferenças que marcam as pessoas instauram tensões, debates e necessariamente, conflitos, pois

entra em cena interesses de regulação e ou de emancipação; de ações impositivas ou de ações dialógicas.

A exacerbação do conflito inviabiliza a vida em comum – e, se ele é próprio da política, também é próprio dela ter como objetivo a construção de uma unidade, por mínima que seja que permita essa vida. Mas o reconhecimento da importância dessa preocupação não elimina o antagonismo das disputas políticas, nem o fato de que as regras e procedimentos não são neutros em relação aos grupos e interesses em choque (MIGUEL, 2017, p. 17).

O “conflito” exacerbado, embora dificulte a vida em comum, provoca a construção de uma unidade, como nos sugere Miguel (2017). Essa unidade construída, no e com o conflito, carrega consigo a participação efetiva de todos, implicando na incorporação dos diferentes sentidos que cada um articulou e propôs no grupo.

Portanto, nessas relações, há um processo de conflitualidade de sentidos protagonizado por campos ou sujeitos sociais e políticos que, às vezes, rivalizam entre si.

O fato de que o conflito seja uma característica definidora da política está na raiz do desconforto em relação à própria política. Com frequência, aparece como um veículo para sua própria superação: a harmonia, que é a ausência da discórdia, é o traço comum aos diversos mitos e utopias políticos (MIGUEL, 2017, p. 33).

O Conselho, institucionalizado, enquanto colegiado que resguarda o espaço para a existência dos conflitos, não é algo novo nas sociedades, pois reunir e/ou agrupar pessoas para tomar algum tipo de decisão aparece em diferentes formas de organizações sociais, desde a Antiguidade, entre os gregos, quando se reuniam na ágora para aconselharem-se mutuamente sobre aspectos que implicavam na condução da Polis. Até os dias atuais é perceptível essa necessidade e todos os sentidos que os move – do diálogo, da participação, da valorização individual e grupal e da cultura.

Possivelmente, isso tenha levado Teixeira (2004, p. 692) a buscar uma definição de conselho a partir de uma etimologia greco-latina, salientando que:

Em grego, refere à ação de “deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, debates.

Dessa forma, mesmo sendo uma prática política antiga, o conselho como forma de gestão nas unidades de ensino parece algo novo e pouco explorado.

Dentro desse contexto, Riscal (2010) afirma que o Conselho Escolar apresenta um papel mediador e conciliador dentro dos processos de gestão democrática escolar. A autora nos lembra de que os conselhos, na verdade, “[...] são estruturas políticas que se encontram entre as mais antigas registradas na história humana” (RISCAL, 2010, p. 24). Na Mesopotâmia, Grécia Antiga, Roma e em outros regimes famosos de monarquia, contavam com algum tipo de coletivo político para aconselhar seus soberanos sobre qualquer assunto, seja de caráter religioso, bélico ou econômico.

Em se tratando do Brasil, o conselho tem seu surgimento demarcado no período colonial. No período monárquico, foi instituído um conselho de Estado com características de conselho dos nobres, com o papel de mediação dos conflitos entre a coroa e os diferentes grupos políticos que se contrapusessem a ela.

No campo educacional, os marcos legais se apresentam como modelos de participação, de “ajuntamento de convocados” para o processo de democratização da educação, principalmente no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que institucionaliza a participação social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais dentro da escola pública. Assim, assegurando em seu artigo 14 a participação em caráter coletivo na elaboração do projeto político-pedagógico e a participação da comunidade em conselhos escolares ou formas equivalentes.

Outra experiência importante, que exigiu ampla participação na definição das políticas educacionais brasileiras, foi a elaboração do Plano Nacional de Educação, na década de 1990, embora tenha sido anulado pelo Governo Federal. Esse processo reuniu milhares de educadores por meio de encontros municipais, estaduais e nacionais que, ao mesmo tempo, representavam diversos segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões a respeito dos sistemas públicos de ensino, em todos os níveis e modalidades (MARTINIANO, 2010).

Em se tratando da participação, é preciso compreender que nossa cultura é marcada pela participação em um movimento de resistência a um processo histórico de colonização, exploração e opressão. As lutas de classe no Brasil contra uma minoria aristocrática/autoritária que comanda todos os setores políticos, sociais e econômicos do país têm sido recorrentes e necessárias. Nesse sentido, conforme nos sugere Demo (1993), a participação é um processo contínuo/inacabado porque ocorre em contextos de disputas, de tensões que se conflitam.

Participação é conquista para significar que é processo no sentido legítimo do termo: infindável, em constante *vir-a-ser*, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada (DEMO, 1993, p.18).

É imprescindível reconhecer que só participando do movimento político se promove a emancipação dos sujeitos sociais. Educando-os para o exercício da e na democracia, delinea-se no fazer cotidiano, na *práxis*, transformando tanto os sujeitos como os espaços físicos e as relações sociais.

Ademais, participação requer representatividade e, ao mesmo tempo, diversidade no “ajuntamento” dos sujeitos escolares. Organizar-se politicamente e conscientemente, no que se refere às decisões de qualquer viés, é necessariamente um exercício de participação. Portanto, participar é libertação e a “[...] liberdade só é verdadeira quando é conquistada” (DEMO, 1993, p.23).

Desse modo, compreendemos que o setor educacional brasileiro carrega em sua organização elementos, tanto da política do “rei” como da emergência dos movimentos sociais. A instrumentalização que vem ocorrendo por meio da criação de conselhos, do acompanhamento e análise das ações executadas pela união, estados e municípios, é resultante do confronto permanente dos ideais desses diferentes grupos.

Em relação às ações colegiadas municipais, destacam-se os Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), instituídos pela Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dialoga e sincroniza ações de repasse dos recursos entre secretarias estaduais, distritais e municipais, como unidades executoras na gestão educacional. Além disso, em instância de participação popular na gestão educacional local/municipal, existem os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACs) e o Conselho Municipal de Educação, e dentro desse cenário, institucionalizou-se no interior das unidades de ensino o Conselho Escolar.

A forma de gestão instituída com conselhos, ao mesmo tempo que descentraliza e tende a responsabilizar a sociedade civil pela “incapacidade” de fazer o máximo com o mínimo, também possibilitou, contraditoriamente, que a comunidade escolar e local se experimentasse participando de modo democrático das decisões e rumos de cada escola.

Por fim, podemos afirmar que nesse contexto, a participação e a democracia fortalecem os interesses dos trabalhadores que se chocam permanentemente com os interesses do capital no processo de construção das políticas sociais, especialmente, na modalidade da política educacional.

O Conselho Escolar

Com base na literatura estudada e circunscrevendo nosso estudo ao Conselho Escolar, partimos da premissa de que a discussão sobre uma gestão colegiada é de fundamental importância para um ensino de qualidade socialmente referenciado.

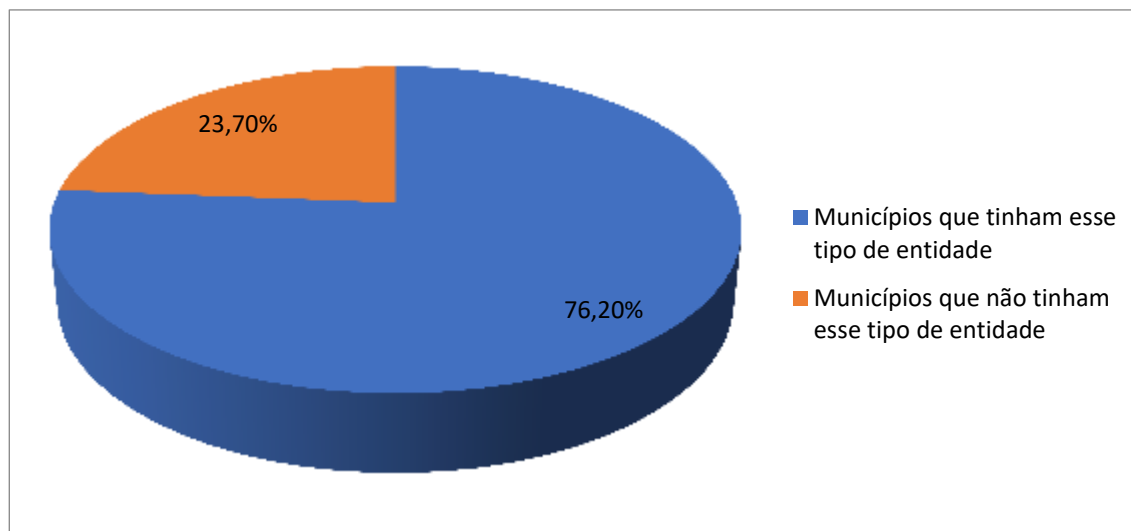
Nesse caso, o Conselho Escolar é necessário para que a educação construa as condições para a prática da liberdade (FREIRE, 2011) e problematize os processos de escolarização em uma perspectiva democrática de emancipação dos indivíduos e da sociedade. Assim, o referido órgão se apresenta como uma possibilidade de vivência da escola democrática.

No exercício da gestão democrática, percebemos na garimpagem das leituras que o Conselho se constitui em uma forma de gestão que promove a interação entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Ademais, mesmo com as escolas públicas brasileiras ainda possuindo seus diretores por indicação, como mostramos anteriormente, o Conselho Escolar vem mostrando força suficiente para existir enquanto colegiado máximo e deliberativo.

É importante enfatizar as ações cotidianas do Conselho Escolar, tendo em vista que representam a defesa por uma organização política na escola coerente com a realidade de todos que a integram, reorganizando a gestão escolar tanto de natureza técnica-administrativa quanto pedagógica, apontando caminhos para a descolonização e fim da “cultura do rei”.

O gráfico 2 mostra como o colegiado vem crescendo dentro dos municípios brasileiros.

Gráfico 2 – Cidades que possuem Conselho Escolar no período de 2011



Fonte: Observatório on-line do PNE (2004-2024)

Em 2011, 76,2% dos municípios brasileiros tinham esse tipo de entidade, em números absolutos de 4.243. Já 23,7% das cidades não possuíam, em números absolutos de 1.321. Esses números nos permitem concluir que as ações cotidianas do colegiado serviam de “elo” entre a teoria compreendida nas leis e a prática exercida nas escolas.

Nesta pesquisa, compreendemos que o Conselho Escolar tem como uma de suas atribuições, garantir o princípio da gestão democrática. Este é um dos pilares da atual política educacional.

[...] a participação política da população tem papel fundamental na formulação das políticas educacionais, no seu planejamento como tomada de decisões, quanto ao que diz respeito à definição de onde, quando e como utilizar os recursos públicos. Nesse sentido, a participação da comunidade escolar na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e permanência, com a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política social e cultural na vida local, regional ou nacional (RISCAL, 2010, p. 29).

Sendo assim, o Conselho Escolar aparece como protagonista nesse cenário quando se faz necessário problematizar os conflitos existentes entre as prerrogativas legais, que garantem a gestão democrática escolar e as práticas autoritárias ainda exercidas por alguns diretores, que inviabilizam qualquer tipo de participação na tomada de decisões dentro da escola, exaltando assim, a concepção

de uma gestão centralizadora, operada por apenas um único “rei”. Nessa perspectiva, Paro (2016, p. 12) argumenta que:

De todos os mecanismos de ação coletiva estabelecidos para ampliar a participação da comunidade na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças foi o conselho escolar.

Nesse caso, a esperança se apresenta como conciliação entre as políticas de Estado e as políticas formuladas legitimamente no cotidiano escolar, com a participação de todos os segmentos. A polêmica se dá devido ao Conselho romper, de certa maneira, com uma estrutura de gestão hierárquica que coloca o diretor como o “rei” e mantenedor das vontades do Estado.

A gestão democrática tem como base a existência de um conselho escolar ou forma equivalente, sem extinguir ou mencionar a velha forma de gestão, estabelecendo a centralização de poder na figura do diretor (cultura do “rei”), transformando, portanto, a escola numa propriedade privada. Dessa forma, o diretor torna-se, temporariamente, proprietário privado da escola ao mesmo tempo que mantém a centralidade no conselho escolar (cultura de coletivo), o que implica o público com o público, ou seja, uma perspectiva de propriedade coletiva; e isso não interessa aos interesses da “política do rei”.

Nessa disputa entre a “propriedade do rei” e a “propriedade do coletivo”, o Conselho se apresenta como uma maneira de alimentar a cultura democrática na escola bem como colabora com a constituição de sujeitos democráticos, com a intenção de atuar nas políticas públicas, sem anular ou substituir os movimentos organizados (GOHN, 2003).

Dessa forma, a necessidade de mediação política-pedagógica entre a gestão da escola é necessária, pois é ao diretor que o Estado cobra as contas do funcionamento da Escola (RISCAL, 2010). Nesse caso, como pondera Paro (2016), é importante que as autoridades do diretor e do Conselho Escolar não estejam em conflito de disputa, mas aliados de maneira coerente, para que, assim, resistam aos ditames da vontade dos órgãos superiores, quando os dois poderes – gestão e conselho – perceberem que a escola se encontra ameaçada por uma política governamental centralizadora e ditatorial. Nessa perspectiva, Domingos Sobrinho e Barbosa Júnior (2014, p. 238) salientam:

A escola é um espaço onde coexiste uma multiplicidade de valores, ideologias, crenças, além de diferentes e contraditórias visões do mundo

escolar e do campo educacional como um todo. [...] A construção de uma cultura de gestão democrática que não acontece a curto prazo, nem tão pouco isolada de outras ações que visem a alcançar a mesma finalidade. A construção de uma cultura de gestão democrática não acontece por fora do complexo e multifacetado processo de consolidação de nossa democracia. É preciso, em consequência, considerar as particularidades de cada contexto que atuamos, assim como as suas relações com o geral, a fim de podermos traçar, em cada caso, as estratégias do processo democratizante.

Os autores supracitados evidenciam ainda que a gestão colegiada é uma possibilidade de participação popular e controle social na implementação e consolidação da gestão democrática, principalmente, no que diz respeito à existência do Conselho Escolar.

Nessa perceptiva de gestão colegiada, gerir uma instituição de ensino colabora para o rompimento de práticas autoritárias, fundamentadas na hierarquia, obediência, controle e posse dos processos de gestão; pois o Conselho Escolar se enraíza em uma política que se fundamenta no diálogo e na relação horizontal em que todos os conselheiros têm o mesmo direito de decidir sobre o projeto ou um conflito no cotidiano da escola.

Contudo, neste capítulo, percebemos que os marcos legais da gestão democrática foram constituídos dentro de um contexto de ideais capitalistas, assim como não romperam com a concepção de política aristocrática e patrimonialista. São indiscutíveis os esforços da sociedade civil brasileira na luta por um Estado verdadeiramente democrático.

Conforme apresentamos, a colonização se constituiu em um movimento violento dos europeus e ao longo dos séculos, o povo brasileiro vem sendo marcado pela opressão de golpes das elites. Mas, observa-se que, mesmo sobre golpes sistemáticos, os trabalhadores brasileiros não desistem de pôr em seu horizonte uma sociedade justa e democrática.

Esse processo vem permitindo emergir um entendimento de que uma das veredas a ser percorrida pelos trabalhadores é a sua organização e agrupamento da diversidade numa unidade, submetendo esse movimento a processos de decisões coletivas no Congresso Nacional ou na gestão escolar.

Em síntese, as relações políticas no Brasil se instituíram pelo pensamento colonizador das cortes europeias, que conceberam o Estado como “propriedade do rei”. Esse pensamento influenciou diretamente nossa organização política-jurídica a respeito do processo de regulamentação e implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Pois, apesar de nossas leis garantirem uma gestão operada

por um coletivo, ainda carregamos a concepção de uma política baseada no autoritarismo e obediência, representada pela figura do diretor na escola que, ao mesmo tempo, é confrontada pela existência do conselho escolar, gerando conflitos nas relações políticas e pedagógicas entre esses dois órgãos deliberativos.

Portanto, esse fenômeno reforça ainda mais a necessidade de problematizarmos e buscarmos compreender os diversos aspectos do nosso objeto de estudo: as relações políticas e pedagógicas entre os Diretores Administrativo-Financeiro e Pedagógico e os conselheiros escolares da Escola Municipal Chico Santeiro (2015-2017).

Capítulo Três



DIRETORES E CONSELHEIROS ESCOLARES: RELAÇÕES POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS EM EVIDÊNCIA

As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei.

Drummond – Nosso tempo (1945)

Nesta pesquisa, partimos da compreensão de que a gestão escolar não se faz apenas de acordo com a legislação em vigor, mas implica em relações tensas, conflituosas, dinâmicas e cheias de possibilidades entre direção e conselho.

Essa compreensão nos inquieta, à medida que indagamos: afinal, o que de fato é a gestão? Ela é operada pelos diretores ou conselheiros? Portanto, essa problematização nos induz a pensar que a gestão está ligada à gestação, por isso traçamos uma analogia à “imperatriz” – aquela que está grávida, ou ainda no dizer freireano, grávida de sentidos políticos-pedagógicos.

A gestação não é uma mera analogia à mulher, mas a tudo que produz, que se desenvolve em ciclos, fases, sistemas e gera vida, processos, relações; o que não está, necessariamente, isenta de conflitos.

A mitologia grega conta que da relação amorosa entre Gaia e o Deus Céu nasceram os titãs; mas, devido a uma profecia, a divindade masculina aprisionou seus filhos no ventre da amada, tornando a gravidez da mãe terra muito dolorosa. Para resolver o problema, foi preciso que o titã Cronos, um dos filhos gerados dessa relação, estivesse disposto a se conflitar com seu pai, mutilando o órgão reprodutor do seu genitor, e assim, afastando para sempre o casal, o que resultou em sua libertação (e na de todos seus irmãos) do ventre de sua mãe.

Outra face da nossa analogia vai ao encontro dos modos de organização dos antigos, pois estes sempre mantiveram uma relação íntima com a terra e com tudo que ela gesta e produz. O modo de vida dos povos primitivos era operado com base nos ciclos da natureza, que determinavam a compreensão sobre dias, meses e anos, assim como influenciavam em relações mais íntimas, como: o casamento e o momento ideal para ter filhos. Contudo, a terra também passa por seu período de esterilidade, resultando em secas, improdutividade das plantações e, mais tragicamente, na morte de alguns seres vivos, até mesmo dos seres humanos.

No que diz respeito à gestação ligada diretamente ao sexo feminino, há uma espera de nove meses caracterizada por um misto de sentimentos como ansiedade,

alegria, medo e, por vezes, frustração. É um período de mudanças físicas, psíquicas e sociais, tanto do corpo feminino quanto do comportamento exigido pela maternidade e por imposições sociais que ditam o perfil ideal de uma boa mãe (SILVA, 2013). Essa fase se assemelha, em nosso entendimento, aos processos de gestão, visto que em ambos os contextos coexistem elementos de viés cultural.

A cultura organizacional pode então, ser definida como um conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além das diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam a escola, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras (LIBÂNEO, et al., 2012, p. 441).

Nesse contexto, ressaltamos que, tanto no caso da gestação – em que à mulher é atribuído um conjunto de comportamentos sociais de maternidade – como no caso da gestão, é notória a relevante influência dos aspectos culturais que irão identificar e caracterizar esses processos tão similares e, ao mesmo tempo, distintos. Se para a mulher a gestação é momento de transformação corpórea que refletirá na sociedade por meio do rebento, para a sociedade ou para a escola, a gestão é um momento de transformação estrutural que refletirá nos comportamentos dos sujeitos, transformando as relações e os processos dialeticamente.

Nesse sentido, a discussão aqui proposta não se destina ou se refere à totalidade dos processos de gestão, mas a destacar as relações política-pedagógicas existentes entre os conselheiros escolares e diretores, refletindo acerca do que é produzido por tais relações na gestão da escola estudada.

Conhecendo a Escola Municipal Chico Santeiro

As relações entre direção e conselho estão fecundadas no útero da escola, e os processos de gestão apresentam-se como um período de gestação finita e temporal (FREIRE 2011), visto que os dois órgãos gestam a escola a partir de um período determinado em lei, que são eleições trienais para os diretores (administrativo-financeiro e pedagógico) e bienais para os conselheiros. São dessas gestações que podemos pensar, elaborar e formular uma compreensão a respeito do nosso objeto de estudo.

Entendemos que a escola enquanto espaço-lugar⁸ político-pedagógico na convivência íntima entre direção e conselho é afetada diretamente pela existência de outros elementos, inanimados e animados, que ocupam seu “ventre”, a saber: estrutura física, alunos, professores, diretores e conselheiros. Os contatos, interações e diálogos estabelecidos com as pessoas em seus diferentes segmentos na escola, bem como elementos que organizam esse espaço produzem tensões e conflitos geradores de debate e de síntese. Para esse contexto, a gestão se configura em possibilidade real de síntese, por ser a responsável pelo processo de cuidar das relações políticas-pedagógicas da escola.

Na imagem 1, apresentamos a Escola Municipal Chico Santeiro (EMCS), campo de pesquisa do nosso trabalho. Vejamos:

Imagem 1- Escola Municipal Chico Santeiro



Fonte: Reprodução, disponível em: <http://escolamunicipalchicosanteiro.blogspot.com.br/>

Essa escola integra a rede pública de ensino da Cidade do Natal-RN, estando situada no Bairro Nordeste, na Zona Oeste. Foi criada por meio do Decreto nº 806, de 20 de maio de 1966 pela Portaria nº 937, de 3 de outubro de 1980.

⁸ Espaço é aquilo que está fora da pessoa, mas com ela se relaciona. Lugar é aquilo que estando fora a afeta e passa a constitui-la, ou seja, somos em última análise, uma composição de lugares. No caso da escola, o espaço é a instituição, e o lugar, o conjunto de aprendizagens incorporadas pelas pessoas da comunidade escolar e local.

Como patrono, a referida Escola tem o famoso escultor popular Joaquim Manoel de Oliveira (1898-1966), conhecido como Chico Santeiro, nascido no Município de Santo Antônio do Salto da Onça-RN. Este é o primeiro escultor de que se tem notícia em Natal-RN.

Como artista, Chico Santeiro ficou famoso em 1932 por esculpir os mais variados tipos regionais do Nordeste: cangaceiros, beatos, vaqueiros, além das figuras que lhe eram encomendadas. Ele dedicou sua vida inteira a enriquecer o patrimônio artístico do nosso Estado com seu trabalho.

Hoje, há peças do artista espalhadas em diversas coleções particulares, assim como em instituições culturais do RN, como na Escola Doméstica de Natal; no diário de Natal e na Capitania das Artes.

Estruturalmente, a Escola Municipal Chico Santeiro é dividida em três níveis de piso. No primeiro, situam-se o pátio e a cozinha. No segundo, localizam-se a direção, a secretaria, a sala de apoio pedagógico, os banheiros (dois), a biblioteca, os almoxarifados e o elevador. O último piso é composto por seis salas de aula, dois banheiros, um bebedouro e o acesso ao elevador.

A escola enquanto mentalidade, ou seja, um modo de pensar que transcende esses elementos físicos acima apresentados, é um ambiente conflituoso, principalmente quando nos reportamos as suas atribuições gestionárias. Esses conflitos ocorrem em função do enraizamento político-pedagógico da gestão escolar em pressupostos administrativo-fabris. Essa concepção, enfática na administração escolar, está ligada diretamente ao modo de produção capitalista, a partir das relações estabelecidas entre burgueses, trabalhadores, a exploração da força de trabalho e gerência.

Ainda nesse contexto de gestão administrativa-fabril, a força de trabalho humano, seja na empresa ou na escola, é resumida “ao trabalho animal” operado por meio do instinto; o que nega as capacidades intelectuais dos trabalhadores, principalmente dos educadores, em nome da “política do rei” que desconsidera o contexto social e cultural em que alunos e professores estão inseridos, sendo mediados por uma “[...] alienação progressiva dos processos de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 59).

Dessa forma, os diretores, conselheiros, professores e alunos deixam de ver seu trabalho docente como uma autorrealização pessoal e passam a se sentirem mercadoria.

Sendo assim, numa visão gramsciana, a escola não deve ser o lugar onde se reproduzem as relações da fábrica, tampouco se deve sacrificar “[...] a escola do trabalho pela escola do emprego [...]” no que compete aos afazeres da direção e conselho escolar, pois a instituição não possui um proprietário privado, do ponto de vista legal (GRAMSCI, 1978, p.56).

Acreditamos que toda comunidade escolar precisa ter consciência ético-política para legitimar a escola enquanto um lugar de direito na sociedade e, ao mesmo tempo, garantir uma educação emancipadora aos alunos. Afinal, o interesse de todos precisa estar em consonância com a constituição desse espaço enquanto “[...] escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e orientação mecânica [...]”, diferentemente do modo de produção capitalista (GRAMSCI, 1978, p.66).

De acordo com Frigotto (2006), a abordagem marxista pondera que a escola se encontra gestada dentro de uma estrutura político-econômica que reproduz os interesses do modo de produção capitalista nos processos escolares, seja nos aspectos administrativo-financeiros ou pedagógicos, mediados por procedimentos de natureza fabril.

Porém, Frigotto (2006, p. 49) percebe que “[...] o trabalho escolar pode, igualmente por mediação, desenvolver um tipo de relação que favorece a ótica dos dominados [...]” colaborando com uma cultura escolar contra-hegemônica.

A direção da análise, tomando-se a especificidade da prática escolar em momentos históricos diferentes e em realidades específicas, situa-se não na busca de se demonstrar que a “escola serve ao capital” de forma direta e mediada, ou que a “escola não é capitalista” ou uma “instituição à margem”, mas na apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza historicamente no conjunto das práticas sociais e especificamente, com a prática da produção material (FRIGOTTO, 2006, p.138).

Nessa tentativa de compreender as especificidades históricas que mediam o posicionamento ideológico da escola, o autor preocupa-se com as bases políticas do presente contexto, que colaboram para uma apropriação do “Capital humano” pautado no individualismo e na competitividade do mercado.

Salientamos que a expressão destacada acima tem suas origens na Teoria do Capital Humano, formalizada por Schultz (1971) que, a partir da década de 1960, buscava mostrar exemplos de países destruídos na Segunda Guerra Mundial, a

exemplo do Japão que, conforme essa teoria, conseguiu reconstruir suas economias em tão pouco tempo.

Ainda de acordo com Schultz (1971), ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição, denotando uma das maneiras pelas quais os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.

Na defesa de que a escola não é um ambiente unilateral, identificamos que a própria teoria do “Capital humano”, criticada por Frigotto (2006), materializa-se em nosso contexto de pesquisa, pois, no que se trata do corpo discente da referida escola, a maioria dos alunos residem na comunidade e são oriundos de famílias com baixo nível de escolarização, e assim, enxergam na escola sua única fonte de sobrevivência.

A EMCS é personificada por um perfil diversificado de aluno, no que diz respeito à religião, à identidade de gênero e à etnia. Ou seja, são sujeitos que representam a diversidade da cultura brasileira, representados na imagem abaixo:

Imagem 2 – Alunos da Escola Municipal Chico Santeiro (2017)



Fonte: Arquivo pessoal

Em relação às situações socioeconômicas, grande parte do alunado da escola não é proletária, tampouco burguesa, mas configura o que Fanon (1968)

chama de “*O lumpen-proletariat*”. Para o autor, esse povo é uma corte de famintos “destribalizados”, “descolonizados”, sujeitos abaixo da burguesia e da classe trabalhadora, inviabilizando a total predominância da referida teoria supracitada.

No processo de observação e interação com essa Escola, surgiu a necessidade de conversar, mesmo que informalmente, com os docentes, a fim de levantar informações sobre o perfil de seus alunos.

A partir de então, uma professora relata a experiência que teve com a mãe de um aluno, o qual vinha apresentando um comportamento diferenciado das demais crianças em sala de aula, cuja única preocupação era o horário do intervalo (momento em que é servida a merenda). Diante dessa situação, a professora, preocupada, tomou a iniciativa de conversar com a mãe na tentativa de compreender tal comportamento. Assim, ocorreu o diálogo entre a mãe e a professora, cujo momento significativo segue abaixo:

– Professora, eu sei qual é o problema. Lá em casa nós nos alimentamos por quilo – disse a mãe.

– Não entendi – retrucou a professora.

– É o seguinte: é um quilo de alimento por dia – tenta explicar a mãe. Quando conseguimos um quilo de arroz, por exemplo, nos alimentamos nas três refeições somente com o quilo de arroz. Se no outro dia, tivermos a sorte de conseguir um de feijão, o feijão será nosso café, almoço e jantar. É assim que nos alimentamos por quilo. O que meu filho tem é fome.

Esse relato retrata a realidade da maioria do alunado da Escola Municipal Chico Santeiro. Os alunos são vítimas da falta e ineficiência de políticas públicas que asseguram as condições mínimas para sobrevivência humana, submetendo-os a um contexto de violência, marginalização e condições precárias de moradia e saúde.

Tudo isso impacta diretamente o cotidiano da escola e das relações pedagógicas entre professor e aluno. Contudo, o próprio Fanon (1968, p. 106) aponta que esse grupo em especial “constitui uma das forças mais espontaneamente e mais radicalmente revolucionárias de um povo colonizado”. Pois, se esses alunos não têm nada a perder (moradia, alimento) tem tudo a ganhar, principalmente o direito de serem tratados com dignidade.

Dentro desse cenário, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem se empenhado para garantir ao seu alunado condições básicas de aprendizagem, e quando possível, ajudar a reverter o quadro de miséria em que

muitos se encontram, embora sabendo que essa não é sua responsabilidade. Esse trabalho implicado, relacional, tem sido possível em função do quadro docente composto por 42 professores eticamente comprometidos com a escola.

Esses profissionais estão trabalhando em turmas de educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA). Em relação à formação, todos possuem ensino superior e pós-graduação na área de Educação, configurando um perfil de docentes tecnicamente qualificados para esse trabalho.

No contexto da gestão, constatamos que a Escola possui dois diretores: um diretor administrativo-financeiro e uma diretora pedagógica, que juntos seguem seu segundo mandato de 2015 a 2018. Estes foram eleitos democraticamente, conforme determina a Lei nº 147 de 04 de fevereiro de 2015, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de Natal-RN.

No curso da nossa pesquisa na referida escola, identificamos uma política de formação continuada e durante o período de estudo, pudemos participar e capturar a imagem abaixo, que apresenta os diretores e conselheiros após o término de um momento de formação continuada. Essa formação foi trabalhada pelo Professor Walter Pinheiro, da UFRN, em 2018. Vejamos a imagem:

Imagem 3 - Diretores e Conselheiros em formação com o Professor Walter Pinheiro, UFRN, 2018.



Fonte: arquivo pessoal

O Diretor Administrativo-Financeiro presente nessa imagem, com a camisa da seleção brasileira, é licenciado em Artes, e a Diretora Pedagógica, identificada pelo vestido florido, é formada em Pedagogia.

Em relação ao Conselho Escolar da Escola Municipal Chico Santeiro, o órgão é formado por 1 professor; 1 aluno; 1 Servidor; 1 representante dos pais/mães; e os diretores, que são membros natos do Conselho Escolar.

Eis aqui aspectos que julgamos ser importantes da Escola estudada para serem partilhados neste texto dissertativo. Agora o convidamos a adentrarmos nos conflitos existentes entre os diretores e os conselheiros investigados nos documentos, como ata de reuniões do conselho, e nas entrevistas que realizamos.

Conflitos percebidos na relação política-pedagógica entre os diretores e os conselheiros escolares: a busca do terceiro

A pesquisa de campo, recortada temporalmente no período de 2015 - 2017, pautou-se na construção e tratamento das informações contidas em atas de reuniões do conselho com a presença dos diretores; nas observações realizadas na escola e a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa.

Na primeira tentativa de análise e posterior síntese, compreendemos a partir das atas de reuniões realizadas em três anos consecutivos que tanto o aspecto administrativo quanto o pedagógico têm recebido tratamento equitativo, especialmente no que concerne ao número de reuniões, participantes e de pautas.

Esse processo, mesmo sendo analisado quantitativamente, revela níveis de relações políticas-pedagógicas da escola, visto que costumeiramente, as demandas de caráter pedagógico são fragilizadas do campo do debate e da tomada de decisão por conselheiros nos órgãos institucionalizados na escola.

A gestão da escola, muito voltada aos princípios da administração-fábrica, como apontado anteriormente, tem dificuldades de colocar como ponto de pauta questões relacionadas ao pedagógico que, em nossa compreensão, é o sangue que pulsa nas artérias da escola.

O quadro abaixo traz a representação do quantitativo de reuniões, de pessoas envolvidas e das pautas (administrativo-financeiras e pedagógicas) no período entre 2015 e 2017.

Quadro 1 – Reuniões Administrativo-financeiras e Pedagógicas

Período	Número de reuniões	Pessoas envolvidas	Pautas administrativo-financeiras	Pautas pedagógicas
2015	12	60	8	4
2016	11	52	4	7
2017	10	80	3	7

Fonte: Elaboração própria, dados fornecidos pela unidade escolar (2018).

Como demonstrado no quadro acima, ao longo desses três anos, os dois órgãos se reuniram formalmente 33 vezes para tratar dos problemas administrativo-financeiros; trabalho docente ou do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para as pautas das atas de reunião, nas quais observamos que, dos 33 (trinta e três) encontros ocorridos no período de 2015-2017, 15 foram especificamente para tratar de questões administrativo-financeiras da escola.

No que diz respeito à prestação de contas, é importante destacar a confiança que os conselheiros atribuem ao Diretor Administrativo-Financeiro, assim como a honestidade deste no processo de planejamento financeiro da Escola. Observemos, então, a redação final de três atas redigidas no período de 2015 a 2017, que tratavam das prestações de contas:

[...] as relações subsequentes foram analisadas pelos membros do Conselho Escolar. Tendo sido apresentada a prestação de contas aprovada, então, eu, presidente do caixa Escolar, dou por encerrada esta reunião, lavro a ata que vai por mim assinada e demais membros deste Conselho presentes (ATA PARA A PRESTAÇÃO DE CONTAS DO ROM, 2015);

[...] foram analisados e verificados os documentos referentes à prestação de contas e foram aprovados. Não havendo mais nada a tratar, o Sr. Francisco das Chagas Ferreira de Lima deu por encerrada a presente assembleia e lavrou a ata que lida e achada conforme vai devidamente assinada por mim, gestor, e pelos demais presentes e, assim, subscrevo e assino (ATA PARA A PRESTAÇÃO DE CONTAS DE REPASSE DA MERENDA, 2016);

[...] foram analisados e verificados os documentos referentes à prestação de contas e foram aprovados. Não havendo mais nada a tratar, o Sr. Francisco das Chagas Ferreira Lima deu por encerrada a presente assembleia e lavrou a ata que lida e achada conforme vai devidamente assinada por mim,

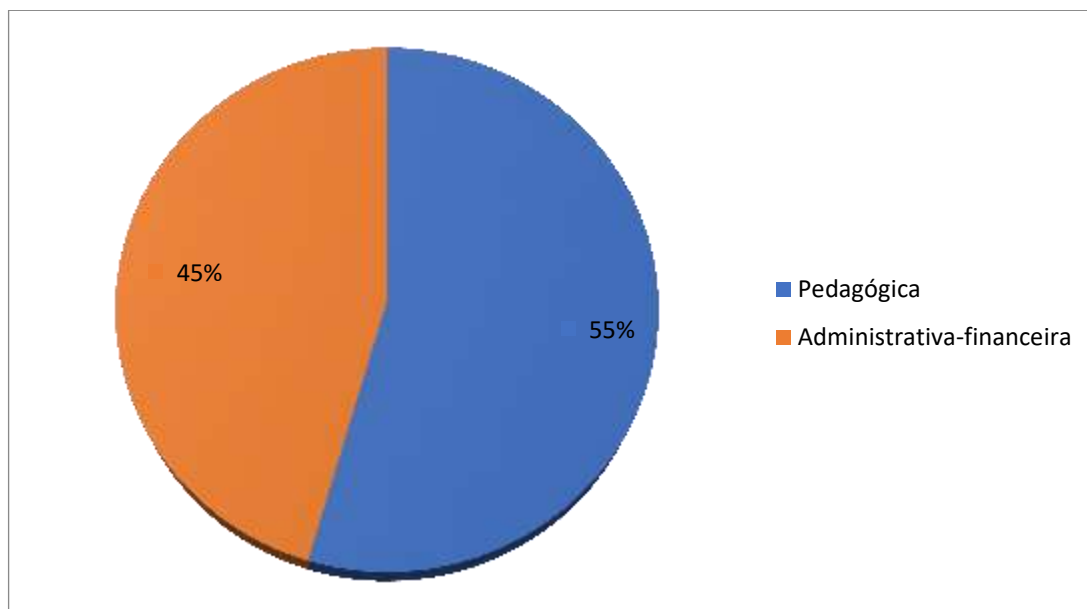
gestor, e pelos demais presentes (ATA PARA A PRESTAÇÃO DE CONTAS DE REPASSE DA MERENDA, 2017).

De acordo com as atas e algumas reuniões observadas durante a pesquisa, em nenhum dos encontros com pauta referente à prestação de contas, os conselheiros encontraram ilegalidade nos documentos apresentados pelo diretor, tampouco discordaram da maneira pela qual os recursos foram aplicados nesse período.

Em relação ao conteúdo pedagógico, assim como pautas de viés pedagógico, foram 18 reuniões. Estas versaram acerca de questões referentes ao comportamento dos alunos, aprovação de calendário, carga horária de professores, aprovação de vaga para coordenadora pedagógica, PPP e Regimento Escolar.

Além da análise documental, observamos em *lócus* que esses assuntos, na Escola Municipal Chico Santeiro, ficam a cargo da Diretora Pedagógica; por isso, atribuímos estas reuniões ao pedagógico. Essa proporcionalidade entre reuniões administrativo-financeiras e pedagógicas é expressa no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Reuniões Administrativo-Financeiras e Pedagógicas



Fonte: Elaboração própria, dados fornecidos pela unidade escolar (2018).

Podemos notar, portanto, um equilíbrio entre importância de conversar e de relacionar-se frente aos assuntos inerentes à demanda administrativo-financeira e pedagógica. Contudo, verifica-se um percentual maior em relação ao número de pautas e encontros referentes ao conteúdo pedagógico, e isso não é por caso.

Percebemos que no encontro do dia 23 de março de 2017, na observação feita durante o encontro, foi produzido um ambiente conflituoso. A reunião tinha como pauta a resolução dos problemas enfrentados pelos professores que possuem alunos com necessidades especiais, desprovidos de auxiliares, e assim, não estavam conseguindo desenvolver suas atividades com os outros discentes. Nesta reunião “[...] foram levantadas por professores e conselheiros questões específicas de cada turma que possui alunos especiais, devido à falta de auxiliares de sala” (ATA DE ASSEMBLEIA ORDINÁRIA, 2017).

Em se tratando dessa temática, o conselho decidiu que alunos com necessidades especiais frequentariam metade do horário das aulas até a chegada dos auxiliares. Porém, o acesso à escola ficaria livre sempre que houvesse a necessidade de se fazerem presentes, assim como seria encaminhada as atividades para casa, garantindo o tempo pedagógico do alunado. Todos os conselheiros concordaram, contudo a gestora pedagógica se mostrou insatisfeita com a decisão. No final, prevaleceu a vontade dos conselheiros.

É importante frisar que não são apresentados os conflitos entre a direção e os conselheiros, no momento de redigir as atas. Isto acontece, porque as atas seguem o modelo enviado pela Secretaria de Educação do Município de Natal, o qual condiciona a formulação das atas como um registro histórico do movimento real que acontece na escola. Contudo, nas observações realizadas nesse recorte temporal, verificamos que as reuniões não são tão pacíficas quanto se registra no livro de atas.

Sendo assim, conselheiros e diretores vivenciam uma relação conflituosa quando vão decidir o cotidiano da escola. Dando continuidade aos conflitos percebidos/destacados, o próprio Diretor Administrativo-Financeiro afirma que os conselheiros possuem uma confiança exacerbada, representada no relato a seguir:

Eu acho um pouco de exagero do pessoal, eu acho um pouco de confiança exagerada. Porque, em qualquer cargo é preciso fiscalizar. Um cargo administrativo requer que sejam vistos os dados, dados! Não é porque eu disse que a prestação está certa, que está certa não; pode estar errado, pode ter algum erro (DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO, 2018).

A preocupação do Diretor é validada à medida que verificamos a ocorrência em 4 reuniões, no dia 30 de dezembro de 2015, para prestar contas dos recursos financeiros; seguidas por 3 reuniões em 2016, uma em 19 de agosto, com o mesmo objetivo, e mais duas no dia 30 de dezembro.

Em 2017, ainda nos mesmos moldes, as reuniões continuaram sempre nos últimos meses do ano. Vale lembrar que a prestação de contas ocorre de forma aglomerada e que nestes períodos, tanto o Diretor quanto os membros do conselho escolar estão finalizando seus afazeres letivos, e assim, não disponibilizam de tempo suficiente para analisar cuidadosamente a quantidade de documentos inerentes ao fechamento das contas.

Observamos que as relações políticas estabelecidas e mantidas entre o diretor administrativo-financeiro e os demais membros da escola ocorrem sob dois pressupostos: o da relação de confiança (empatia, cordialidade, a banalização da relação e certo gosto ao colonialismo); e o da relação de hierarquia imposta pela posição que o diretor e o aspecto financeiro têm assumido no contexto da economia capitalista neoliberal, embora percebamos que não é uma ação propositiva do diretor, como vemos na sequência do texto.

Porém, mesmo imerso nesses conflitos, o Diretor Administrativo-Financeiro da EMCS desabafa:

[...] a gente busca muito o conselho para passar a ter aprovações de solicitações de compras, situações de funcionamento da escola, o que está necessitando, itens básicos, itens principais, equipamentos, a gente procura muito pra ver isso. Mas, eu acho que também o conselho deveria solicitar da gente essa questão do planejamento administrativo e financeiro, o que não acontece muito, não tão normal, não é tão natural isso acontecer aqui (DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO, 2018).

Em concordância com a fala do Diretor Administrativo-Financeiro, a Conselheira enfatiza:

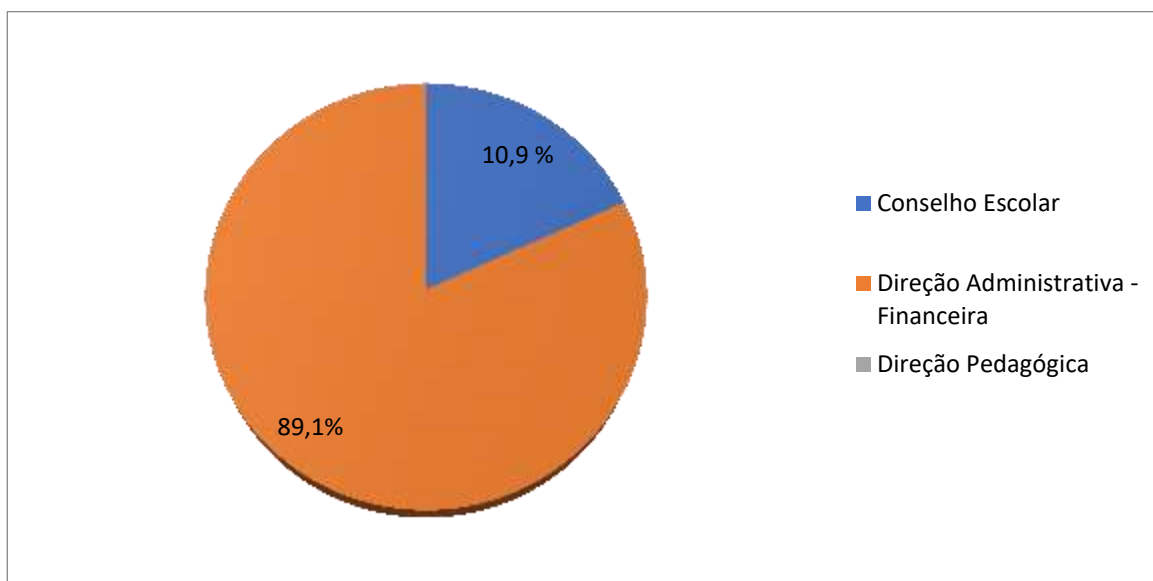
A relação com a direção é amistosa. Porém, não tínhamos autonomia para marcar reuniões. Solicitávamos as reuniões, mas elas só aconteciam quando eram convenientes para os diretores, e não para o que estava precisando no momento. [...] Era sempre a direção que nos convocava, principalmente, o Diretor Administrativo-Financeiro. Apesar da gente não participar da maioria das decisões administrativas e financeiras, o diálogo e os acordos com ele sempre foram mais fáceis do que com a diretora Pedagógica (CONSELHEIRA 1, 2018).

Podemos identificar consensos e contradições conflituosas nas falas do Diretor e da Conselheira: ambos concordam com a necessidade do diálogo e do planejamento coletivo sobre a gestão da escola. Todavia, o Diretor espera mais atitude do Conselho no que diz respeito à convocação de reuniões, salientando que “não é só a direção que deve convocar os conselheiros. Pode ser ao contrário

também. Mas, isso não é algo natural aqui na escola” (DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO, 2018).

Nesse sentido, entendendo a Direção (Administrativo-Financeira e Pedagógica) e o Conselho Escolar enquanto gestão, o gráfico 4 destaca as convocatórias de reuniões a pedido dos dois órgãos, seja na pessoa do Diretor Administrativo-Financeiro, da Diretora Pedagógica ou dos conselheiros.

Gráfico 4 – Reuniões convocadas pela gestão



Fonte: Elaboração própria, dados fornecidos pela unidade escolar (2018).

O gráfico 4 elucida a preocupação da Conselheira 1 sobre as reuniões, as quais sempre ocorreram com base nas necessidades da direção administrativa-financeira. Sua fala nos leva a entender que o Conselho sempre procurou a direção para pensar alguns problemas relacionados à dinâmica da escola, mas as aflições do colegiado não eram levadas em consideração; e que as pautas das reuniões eram organizadas a partir da única e exclusiva vontade dos diretores.

Os dados do gráfico nos permite observar que a direção pedagógica nunca convocou a gestão formalmente para tratar dos assuntos referentes ao cotidiano da escola. Em análise das atas no período de 2015 a 2017, não encontramos nenhum registro a esse respeito.

Dentro desse contexto, a Conselheira 1 declara: “até que o Diretor Administrativo tinha vontade de acatar as decisões do Conselho, mas sempre era impedido pela diretora Pedagógica”. E acrescenta: “Os dois divergiam bastante na

hora de pensar caminhos para superar os problemas enfrentados pela escola” (CONSELHEIRA 1, 2018).

É importante ressaltar que as relações entre o Diretor Administrativo-Financeiro e o Conselho são conflituosas, mas o carinho e o respeito entre ambos são visíveis – detectados, inclusive, na etapa de observação desta pesquisa. O próprio diretor percebe que as relações administrativas “[...] são mais uniformes, ao contrário das relações entre a Direção Pedagógica e o Conselho Escolar”.

Já na relação “direção pedagógica e conselho escolar”, observamos que o diálogo é mais “acalorado”, como indicado anteriormente pelo Diretor Administrativo-Financeiro e pela Conselheira 1. Apesar desse assunto, a Diretora Pedagógica se posiciona da seguinte maneira:

[...] meu objetivo como Diretora Pedagógica é que seja uma relação harmoniosa, e no que diz respeito ao pedagógico, sempre buscamos a posição do Conselho Escolar, com relação ao fato apresentado e juntos, buscamos a melhor solução para a situação apresentada, desde que os direitos dos alunos sejam respeitados e que o professor possa também desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível e que seja respeitado no seu direito (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2018).

Podemos perceber que a Diretora tem uma visão de si como alguém que sempre busca evitar conflitos nas deliberações feitas pela direção e conselho. Em contraposição ao ponto de vista do Diretor Administrativo-Financeiro e da Conselheira 1, a Diretora se percebe como agente mobilizadora do processo gerencial da escola e na sua abstração, respeitada todas as decisões acordadas, quando de fato contemplem os direitos dos alunos e dos professores, ela é categórica ao afirmar: “[...] com certeza a gestão do Chico Santeiro é democrática” (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2018). Em contrapartida, a Conselheira 1 (2018) destaca que a:

[...] Diretora Pedagógica juntamente com a coordenadora pedagógica se desfaziam de tudo que o conselho decidia. Simples coisas. Quando a gente olhava já tinha se desfeito da decisão. Quando a gente ia questionar, elas respondiam: “não, porque a gente não acha certo”. Dessa forma, não havia uma valorização e respeito com as decisões do conselho. Elas não entendiam que as decisões do conselho deviam ser acatadas, independente da vontade delas. Elas não entendiam que o conselho era a instância maior da escola, principalmente a Diretora Pedagógica.

Diante dessas declarações, identificamos grandes divergências entre as opiniões da Diretora Pedagógica e da Conselheira 1 sobre a relação/convivência entre a direção e o conselho.

Podemos perceber nos discursos da Conselheira 1, a referência da diretora como sendo um dos motivos para a não atuação efetiva do Conselho Escolar nas decisões da escola, contrapondo-se, assim, à posição anterior da diretora que se via como mobilizadora da relação direção/conselho.

Para compor nossas discussões, incitamos o diálogo com mais uma integrante do conselho, que afirma:

Se tratando da gestão pedagógica sempre é conflitante, porque o conselho tende a ver, na minha opinião, a escola como um todo: corpo docente, corpo discente, a sistemática da escola, a dinâmica da escola. A gestão pedagógica, eu percebo que ela tem um cuidado excessivo com os alunos e a organização física da escola. Não há uma preocupação humana com os profissionais [...] a partir daí que surgem os conflitos entre a direção e o conselho (CONSELHEIRA 2, 2018).

A declaração da Conselheira 2 reforça os argumentos do Diretor Administrativo-Financeiro e da Conselheira 1 a respeito da tensão entre o Conselho e a Direção, mais especificamente com a Direção Pedagógica.

As relações políticas passam a ser condicionadas à disputa de interesses privados, impedindo a construção de uma unidade coletiva. Apesar da Diretora pedagógica não enxergar os conflitos existentes no seu convívio com os conselheiros do conselho escolar, identificamos a reciprocidade conflitante entre ambos, resultando numa visão determinista do cotidiano escolar. Fazendo uma transposição teórica para nosso campo de pesquisa, contamos com a concepção Gramsciana de cotidiano materializada por Santos (2017, p. 9), ao ressaltar:

O espaço do cotidiano se expressa como campo em disputa, terreno onde se confrontam as lutas em torno de projetos societários. É nesse espaço que os sujeitos se expressam da forma mais imediata e necessária possível e, portanto, partilham de diversas visões de mundo em contraposição.

Pensamos que esses conflitos existam cotidianamente nessas relações pelo fato de o pedagógico estar mais associado às necessidades intrapessoais e dos sujeitos que dão vida à escola. Na afirmação da Conselheira 2 (2018), abaixo descrita, observamos como estas relações vêm ocorrendo:

A relação do conselho com o gestor administrativo é mais harmoniosa porque ele é uma pessoa que não tem essa preocupação excessiva com o alunado, como a Diretora Pedagógica tem. Na realidade, eu não vejo ele muito preocupado com nada. Não é que ele seja relapso, entendeu? Mas ele não é uma pessoa, assim, que se dedica como deveria se dedicar aos problemas da escola.

A partir desse relato, identificamos duas fontes geradoras de conflitos: o excesso de cuidado da Diretora Pedagógica e a falta de preocupação/dedicação por parte do Diretor Administrativo-Financeiro. Esta última fonte de conflito está diretamente vinculada ao que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) entendem por organização escolar – como sendo uma ação de planejamento e se refere aos princípios e procedimentos relacionados ao trabalho da gestão na escola, no que compete coordenar e avaliar os recursos materiais, financeiros e intelectuais da instituição de ensino.

Porém, tanto o Diretor Administrativo-financeiro quanto a Diretora Pedagógica acabam caindo num ativismo profissional que pouco tem a ver com a realização dos objetivos políticos e pedagógicos da escola. Isso ocorre devido às condições precárias do funcionamento da instituição: falta de merenda, escassez de materiais pedagógicos e espaço físico impróprio para o desenvolvimento de atividades extrasala.

Além disso, apontamos para outro fator determinante que impossibilita a atuação qualitativa dos gestores escolares: exigência burocrática.

Trata-se do excesso de exigências da Delegacia de Ensino e dos órgãos superiores do sistema de ensino no que se refere à prestação de contas e de informações por parte da escola, através de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e um sem-número de outros mecanismos formais e burocráticos, que sobrecarregam de serviço o pessoal da secretaria e a direção, que muitas vezes não sabem sequer como agir diante das ordens contraditórias vindas dos órgãos superiores (PARO, 2016, p. 91)

Diante desse quadro, é preciso que nos coloquemos no lugar dos diretores para compreender as dificuldades de coordenar um ambiente tão complexo quanto a escola. Nesse sentido, é imprescindível defendermos a inexistência de vilões e heróis nessas relações políticas e pedagógicas na Escola Municipal Chico Santeiro. O processo é muito mais sensível do que podemos captar a priori nesta pesquisa.

O fator determinante é que a gestão acaba tornando-se heterogênea, mesclando, além dos interesses pessoais dos gestores (Diretores e conselheiros) a respeito do projeto político de educação mais conivente com sua ideologia, o fato de ser influenciada por esse ativismo proposital imposto por determinações superestruturais em que a escola é inserida, atrapalhando a construção de uma consciência coletiva nessas relações; o que certamente Gramsci (2000) avaliaria

como relações fragmentadas e inconsequentes, servindo de obstáculo para a libertação das classes subalternas dentro das instituições de ensino.

A partir desse contexto do campo de pesquisas e as ações analisadas, construímos a compreensão de que essas relações políticas e pedagógicas são conflituosas, mas é preciso ressaltar que nosso objetivo não é estabelecer culpados ou vítimas.

Por isso, preocupamo-nos em ouvir alguém que trabalha na escola, sem possuir assento no conselho tampouco na direção. Assim, optamos por uma professora que está na escola desde a última eleição para diretores e conselho. Segue seu relato:

O que eu tenho observado na relação entre a gestão da Escola Municipal Chico Santeiro e o Conselho Escolar, é que é uma relação de conflitos. É uma relação bastante tensa quando se trata de tomar decisões coletivas. O conselho da escola não cumpre o seu papel deliberativo, decisivo. A gestão sempre chega com as decisões tomadas e o conselho serve apenas para formalizar essas decisões em forma de ata e assinaturas [...] nas deliberações e decisões mais importantes, o conselho não é atuante. Não é atuante porque os membros não querem ser atuantes, mas o que eu percebo é que a gestão impede essa atuação do conselho (PROFESSORA, 2018).

Posteriormente, a professora ainda falou sobre a diferença no modo de se relacionar entre a direção Administrativo-Financeira e Pedagógica com o Conselho Escolar, apresentada tanto pelo diretor quanto pelas duas conselheiras. A seguir, sua declaração:

A forma de se relacionar com o conselho se diferencia sim entre os dois, mas é mais sobre a forma de se expressar mesmo, porque com relação às decisões coletivas, eu percebo que os dois, nem a gestora pedagógica, nem o gestor administrativo-financeiro têm interesses em tomar decisões coletivamente. O gestor financeiro é um pouco mais flexível na conversa, mas assim, ele também centraliza um pouco as atividades e as decisões. Em relação à prestação de contas, ele já traz as atas prontas para os conselheiros assinarem. A diferença entre os dois no conselho é mais a forma de se expressar mesmo. Na verdade, a gestora pedagógica quase nunca participa. Eu vejo muito pouco a participação dela no conselho. Eu vejo mais o Diretor Administrativo-financeiro que convoca os conselheiros e que na maioria das vezes coordena as reuniões (PROFESSORA, 2018).

Portanto, percebemos uma consonância nos discursos ao fazer referências às relações entre os diretores e o conselho como sendo conflituosas e que sofrem variações de acordo com os sentimentos que envolvem o contexto político e pedagógico da escola.

Porém, é importante destacar uma das falas da referida Professora que faz menção a uma relação mais harmoniosa com o Diretor Administrativo-Financeiro, embora ressalte que seja imparcial e não estabeleça uma “subtração de culpa” simplesmente pelo fato dele ser mais “flexível”. E enfatiza: “[...] eu digo com toda certeza que a Escola Municipal Chico Santeiro não tem e está longe de ter uma gestão democrática” (PROFESSORA, 2018).

Desse modo, vemos uma contrariedade e negação do discurso anterior da Diretora Pedagógica. Contudo, a dada Professora não atribui única e exclusivamente a impossibilidade da gestão democrática aos diretores, acrescentando: “[...] tem conselheiros que nem sabem a função do Conselho Escolar” (PROFESSORA, 2018).

Nessa perspectiva, é oportuno questionarmos: como é pensado esse movimento nas relações políticas e pedagógicas entre os conselheiros e os diretores? Os diretores existem na escola, temporalmente. Ou seja: eles têm uma temporalidade na escola, mas não existem sozinhos, e sim na relação com o outro (FREIRE, 2011), e esse outro é constituído em Conselho.

Na tentativa de formularmos um entendimento a respeito dessa concretude política e pedagógica nas relações desses sujeitos, essa formulação se apresenta conflituosa, porém dinâmica; o que nos leva a fazer uma síntese da realidade escolar – de caráter histórico, que decorre desse existir individual de cada sujeito na relação, na efetivação com outras existências (FREIRE, 2011). Ou seja, de um movimento histórico e dialético (MARX, 1977), contrapondo a vontade aristocrática, patrimonialista e capitalista, que influenciou toda nossa compreensão sobre política, gestão e democracia.

As relações políticas e pedagógicas entre os conselheiros do Conselho Escolar e os diretores são muito conflituosas, haja vista que nem sempre os diretores e os conselheiros se percebem como sujeitos que devem atender a uma pluralidade de situações, assim como, algumas vezes, não se percebem como inacabados/inconclusos (FREIRE, 2011).

Por conseguinte, é preciso que os diretores e os conselheiros compreendam que essas relações são temporais, finitas e acarretam consequências diretamente no momento em que o cotidiano escolar é gestado.

Mesmo assim, a direção e os conselheiros demonstram força suficiente para existirem enquanto grupo, enquanto coletivo, enquanto força política, enquanto

cultura. Dessa forma, com base nesse contexto, nas observações e entrevistas realizadas, compreendemos que a gestão escolar se faz em coletivo; e que mesmo apresentando existências individuais, ambos os órgãos deliberativos têm o mesmo objetivo: pensar mais e melhor sobre a escola.

Relações políticas-pedagógicas entre Diretores e Conselheiros: o cuidado como vereda na gestão

No desenvolvimento da pesquisa, compreendemos que as relações políticas e pedagógicas entre os Diretores e os Conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro/Natal-RN são tensas e conflituosas, porém dinâmicas e com força e disposição política para gerir a escola coletivamente.

Então, o cuidado apresentou-se como uma categoria “parida” em nossas análises dos elementos teóricos-empíricos que circunscrevem nosso objeto de estudo, haja vista que Frigotto (1991), numa abordagem dialética na pesquisa educacional, defende que não se pode preestabelecer as categorias de um determinado objeto, mas é o objeto que determina as categorias, e elas são construídas na relação entre o pesquisador, o campo de pesquisa e os elementos que caracterizam um determinado fenômeno social.

Nessa perspectiva, observamos por meio das reuniões e entrevistas a preocupação do cuidar da escola, seja nos seus aspectos infraestruturais ou humanos, tanto por parte dos diretores quanto dos conselheiros.

Vejamos, na sequência, o que esses sujeitos nos responderam quando perguntados acerca das possibilidades de superar esse conflito na gestão da escola, por meio do cuidado.

A minha parte de cuidar que eu tento manter essa serenidade é cuidar em forma de manutenção, limpeza, para que vocês tenham um ambiente agradável de trabalhar (DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO, 2018). Nosso fazer pedagógico e administrativo está atrelado ao cuidar: Cuidado para que todos os segmentos da nossa escola sejam respeitados em seus direitos (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2018).

A percepção de cuidado do conselho é totalmente diferente da concepção de cuidado da Diretora Pedagógica. E isso era justamente o que gerava os impasses (CONSELHEIRA 1, 2018).

Existe uma preocupação sim com o cuidado, com a limpeza, com a organização, com o funcionamento, então todos têm esse cuidado em comum para que tudo funcione (CONSELHEIRA 2, 2018).

O “cuidado” é um elemento que surge contrário ao descuido “civilizador”, pois Holanda (1995) e Fanon (1968) denunciam o descuido a partir do fenômeno da colonização que submeteu os colonizados ao estado de submissão, escravidão, flagelamento e o “desenraizamento” da sua cultura. Por sua vez, Gramsci (2000), Marx (2000) e Freire (2011) apresentam o descuido na relação entre burguesia e proletariado que deforma a sociedade, tornando-a desigual para o último grupo.

Dessa forma, a partir do descuido político e social, podemos inferir que, sem cuidado na construção de uma educação livre, democrática e emancipadora, prejudica-se a efetividade da gestão democrática, pois, nos últimos anos, com o movimento de desmonte social e de direito, pode-se sugerir que há uma falta de “cuidado” para com os processos democráticos.

Nesse sentido, falta ética no trato com o projeto de educação, de sociedade e de ser humano, sem a qual se torna inviável a redistribuição de bens e serviços, bem como a convivência justa entre os diferentes grupos.

No que se refere ao cuidado, corroboramos com Boff (2014, p.12), quando afirma que “[...] o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”.

O “cuidado”, na qualidade de categoria de análise deste estudo, relaciona-se diretamente à ideia que Boff (2014) atribui aos estágios de desenvolvimento da sociedade e da humanidade, especificamente pela urgente necessidade ética que os sujeitos devem assumir nas diferentes relações sociais. De acordo com o dado autor, é preciso entender o humano em suas dimensões de voo – abertura e inovação – e nas suas relações de enraizamento, arranjo social que ocorre por meio de projetos concretos.

Nesse sentido, a Direção e o Conselho Escolar se constituem como órgãos de gestão, ao mesmo tempo que possibilitam a abertura e a posterior concretização de ideais democráticos. Contudo, um elemento se faz indispensável nesse processo – o “cuidado”, prática essencialmente ética que exige capacidades e responsabilidades com o fazer coletivo, própria de movimentos sociais emancipadores.

Assim, pode-se afirmar que o “cuidado” é um mecanismo agregador das intenções políticas e de práticas sociais que fundamentam o saber-fazer dos sujeitos envolvidos diretamente na gestão e no conselho escolar. Embora se reconheça e se

respeite a individualidade política dos diferentes segmentos representados em ambos os espaços, faz-se necessário que uma ética fundamental – a saber, o cuidado – oriente o fazer no e do coletivo.

No contexto da gestão escolar (direção e conselho), é preciso articular nos sujeitos representantes, com frequência, o cuidado para com o trabalho e a participação. Não se trata simplesmente da ocupação de função, mas de um empreendimento ético que pode se traduzir em processos de libertação aos sujeitos envolvidos – pais, alunos e a comunidade em geral.

Efetivamente, o cuidado se materializa na ação política responsável dos sujeitos, independentemente de sua vinculação partidária e de sua adesão cultural. No conselho, os objetivos se voltam à operacionalização qualitativa de recursos, fins e meios.

Ao formular uma compreensão a respeito da concretude política-pedagógica na relação entre Direção e Conselho, podemos refletir que essa formulação se apresenta conflituosa, porém dinâmica. Isso nos leva a fazer uma síntese da realidade escolar, de caráter cultural, que decorre desse existir individual de cada sujeito na relação, na efetivação com outras existências humanas na gestão escolar.

Essa síntese apresenta o cuidado como categoria política gerada na relação Direção/Conselho, contrária à nossa compreensão colonizada sobre política. Com o cuidado nas práticas de gestão, a Direção e o Conselho demonstram força suficiente para existir na condição de grupo, como coletivo, como força política e como cultura.

Dessa forma, a gestão escolar se faz coletivamente, e que mesmo apresentando existências individuais, os dois órgãos deliberativos (direção e conselho escolar) que formam a gestão da escola têm o mesmo objetivo: cuidar das pessoas e do espaço público. Portanto, o cuidado apresenta-se como uma possibilidade para materializar a gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relação e cuidado são as palavras que se aproximam do que vivenciamos ao longo desta pesquisa, cujo processo a materializou como dialeticamente inacabada e dialogicamente aberta.

Antes de tudo, colocamo-nos enquanto pesquisador de um objeto que não se constitui como uma propriedade privada nossa, mas se trata de um esforço coletivo, que objetivou compreender um determinado fenômeno humano. No processo, carregamos um pouco de cada lugar, sujeito e sentimento engajado nessa empolgante odisseia.

Efetivamente, esta pesquisa se desenvolveu em uma relação dialética entre pesquisador, objeto e sujeitos participantes das relações políticas-pedagógicas entre diretores e conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro.

Como ponto de partida, assumimos a pergunta: como acontecem as relações políticas-pedagógicas entre diretores e Conselho Escolar? Na busca pelas possíveis respostas, fomos descobrindo múltiplas determinações articuladas entre si, que, na condição de professor da escola, não nos dávamos conta.

Portanto, foi na condição de pesquisador, de quem assume a pesquisa enquanto uma atitude frente à vida, de quem estuda desprovido dos pré-conceitos e abisma-se no objeto de estudo buscando compreender seus aspectos, que conseguimos construir as compreensões ora apresentadas.

Uma primeira compreensão foi a de que a concepção política vigente no Brasil é fruto de um processo de colonização violenta, que influenciou a formação do Estado – a partir dos moldes europeus – cuja propriedade pertence ao Rei, conforme as reflexões realizadas com base nos estudos de Fanon (1968), Holanda (1995) e Aristóteles (2000).

Mediante o diálogo que estabelecemos com esses autores e face ao nosso objeto de estudo, a pesquisa nos revelou que o próprio processo de regulamentação e implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras foram/são influenciadas por essa concepção política subjacente em nosso imaginário sobre sociedade e Estado.

Nesse cenário, percebemos que a existência da Constituição de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996; e do Plano Nacional de Educação (PNE) dos decênios 2001-2010 e 2014-2024, enquanto

marcos legais da gestão democrática que garantem uma gestão operada por um coletivo, não nos permitiu romper o vínculo com a “política trazida de fora”.

Atualmente, esse modelo de política surge representado pelo Neoliberalismo, cuja efetivação se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com a política de privatização e abertura econômica, levando à concepção de uma gestão pública privatista que influenciava diretamente a formulação de nossas políticas educacionais, contribuindo para permanência dentro das escolas da “política do rei” baseada na lógica “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Essas relações antagônicas entre os interesses do capital estrangeiro e as demandas efetivas do Brasil tendem a conflitar-se com os conceitos/princípios da gestão democrática. Pois, a descentralização, a participação e a autonomia são apontadas pela literatura educacional, como princípios fundantes e indissociáveis desse modelo de gestão. Porém, o que se percebe é uma desobrigação de responsabilidades do Estado, uma participação social sem fins democráticos e um autoritarismo político-pedagógico travestido de autonomia.

Outra conclusão pertinente é que, apesar dos indicadores nacionais apontarem que o Brasil ainda sofre com a falta de eleições diretas para diretores escolares, conforme apresentamos no segundo capítulo desta dissertação, a Escola Municipal Chico Santeiro integra um sistema de ensino que, desde 1987, realiza eleições diretas para diretores, contrapondo-se, portanto, à lógica arbitrária e hierárquica das políticas de governo.

É importante ressaltar que a relevância que se atribui as eleições diretas para diretores das escolas municipais de Natal se estende às eleições para conselheiros escolares, ambas regulamentadas pela Lei 147/2015, sinalizando um avanço na democratização da escola pública.

Essa importância e existência de dois órgãos com poder de decisão no interior das escolas municipais demandaram, na atualidade, estudos como este que realizamos, pois importa ao fortalecimento da gestão democrática, compreender como esses dois órgãos se relacionam.

Em se tratando da nossa pesquisa, ora apresentada, podemos inferir que, na Escola Municipal Chico Santeiro, a relação entre diretores e conselheiros se constitui em um movimento com permanências e transformações históricas.

Nesse sentido, permanece a lógica de que é preciso ter quem ordene, como se o coletivo não fosse capaz de auto-organização. No decorrer das visitas e

observações, deparamo-nos com alguns discursos os quais relatavam que, para alguns membros da comunidade escolar, o coletivo não pode e não consegue se organizar sem a voz de comando de um gestor. Essa concepção se enraíza na filosofia política do colonizador, especialmente na lógica aristotélica, uma vez que para este filósofo:

Não é apenas necessário, mas também vantajoso que haja mando por um lado e obediência por outro; e todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento, são, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para comandar, outros para obedecer (ARISTOTELES, 2000, p.12).

Conforme podemos observar, Aristóteles oferece a base filosófica e política do discurso entranhado e reproduzido, muitas vezes, sem consciência pelos educadores de que uns devem mandar e outros obedecer.

Outra permanência diz respeito à hierarquia e à disputa de interesses políticos-pedagógicos fora dos âmbitos do debate instituídos legalmente; ou seja, muitas decisões são articuladas fora das reuniões oficiais do conselho escolar e da sala dos diretores. Esse processo esvazia a necessidade de um debate nas reuniões fundamentado em argumentos, uma vez que, em muitos casos, as soluções chegam prontas para as reuniões, em que os conselheiros devem apenas ratificar o que já foi concebido.

Em contrapartida, frente às permanências, existem as transformações, como no caso da escola estudada, na qual identificamos que os conselheiros escolares participavam e questionavam a direção, objetivando participar da gestão, conforme apresentamos no capítulo três desta dissertação, em que se observa a existência de uma consciência dos conselheiros sobre o lugar que ocupam no conselho escolar. Essa transformação identificada no movimento do conselho escolar sinaliza que existe um avanço de consciência da participação coletiva na gestão da referida unidade de ensino.

No tocante às transformações identificadas, apontamos como destaque em nossa garimpagem a descoberta de que, nas relações tensas e conflituosas os fios, as pontes e a ligação entre diretores e conselheiros eram ancoradas pelo cuidado.

Consoante ao que pudemos observar no capítulo três desta dissertação, o cuidado emergiu como categoria marginal; ou seja, caminhou por fora das leis e decretos, mas por dentro do “vivendo” e do “sendo” dos conselheiros e diretores.

Dessa forma, pouco a pouco, fomos visualizando o cuidado como raiz do movimento político de educação da comunidade escolar e local.

Por fim, uma dissertação se concretiza no momento em que seu término sinaliza a existência de sua continuidade, deixando lacunas para novas perspectivas de pesquisa. No nosso caso, entendemos que o cuidado pode “vir-a-ser” um fenômeno a ser estudado em outro nível de formação, no doutorado.

O cuidado nos encantou e nos espantou no percurso da pesquisa, porque descobrimos que, mesmo tendo sido colonizados por um processo violento, esse colonizador não conseguiu deturpar a percepção de que necessitamos cuidar de si e do próximo para vivermos. Eis aqui um substrato do que nos foi dado conhecer, afinal, o conhecimento só tem sentido quando partilhado.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. O ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um Projeto Político Pedagógico. 203f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasil, DF, dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_1996/9394.htm . Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de agosto de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**, Brasil, DF, ago. 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm . Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**, Brasil, DF, jun, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2014/13005.htm . Acesso em: 02 jan.2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEMO, P. **Participação é Conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1993.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. Cultura de gestão democrática no Brasil: participação popular e controle social. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (Orgs). **Processo democrático participativo: a construção do PNE**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2014.

DOURADO, Luís Fernando. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educação e Sociedade, Campinas-SP, 2010.

----- **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG/ Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudencio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GOHN, M. da G. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, política e o Estado moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

_____. **Cadernos do cárcere**. V.3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

HORA, Dinair Leal. Democracia, Educação e Gestão Educacional na Sociedade Brasileira. In: SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos; HORA Dinair Leal (Orgs.). **Políticas Educativas e Gestão Educacional**. Campinas: Alínea, 2014.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional. In: FRANÇA, Magna; CASTRO Alda Maria Duarte. **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARX. Karl. **Método da economia política**. In. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTINIANO, Marcia Santos. **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: a experiência de participação no Conselho Municipal de Educação de Campina Grande-PB (2009-2010)**. 183 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2010.

MIGUEL, Luís Felipe. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

NATAL. Lei nº 147, de 25 de junho de 2015. **Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do Município de Natal**. Natal, RN, fev, 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. O Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez. 4.ed. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil: 1888-189**. 2 ed. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, P. R. F. **A ideologia e política em Antônio Gramsci: aproximações teóricas às suas principais contribuições**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1º semestre de 2017.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5.ed. Campinas- SP, 2004.

SILVA, Eliana Aparecida Torrezan da. Gestaçã o e preparo para o parto: programas de intervençã o. **Rev O Mundo da Saúde** [Internet]. 2013 37(2): 208-215. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/bvsms/resource/pt/mis-36791>. Acesso: Acesso em: 02 jan.2018.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educaçã o e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

TEXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educaçã o: autonomia e democratizaçã o do ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n.123. São Paulo: Fundaçã o Carlos Chagas, 2004.

ANEXO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado “As relações políticas-pedagógicas da Escola Municipal Chico Santeiro-Natal/RN: Os Diretores e os Conselheiros Escolares (2015-2017)”, que tem como pesquisador responsável Luan Presley Mendonça Santiago, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Política e Práxis Educativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Sua participação é voluntária, sendo assegurado seu direito de desistir a qualquer momento ou mesmo de nem participar, sem que isso lhe traga prejuízos e penalidades. A pesquisa tem como objetivo compreender as relações políticas-pedagógicas entre os Diretores e Conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro-Natal/RN, sob a orientação teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético. Nessa perspectiva, caso deseje participar como colaborador(a) na pesquisa, será realizado agora uma entrevista livre conversacional, em que partimos de um único questionamento, a saber: como convivem os Diretores e Conselheiros? O diálogo estará no cerne de sua experiência profissional na referida escola, com as experiências vivenciadas nas relações entre os Diretores e Conselheiros.

Ao fazer a narrativa proposta pelo questionamento, poderão ocorrer algumas expressões de sentimentos como: emoções, desconforto sentimental e manifestações de apoio ou refutação a algum evento de sua narração. Em qualquer situação, sinta-se livre para interromper a entrevista ou dar continuidade a mesma, trazendo qualquer aspecto de ordem educacional, política e social que queira acrescentar.

Informamos que para realização da entrevista utilizaremos como recurso um gravador de voz, uma câmara fotográfica, caneta e papel para registro de seu depoimento. O mesmo estará não só contribuindo com a construção de uma dissertação de mestrado, mas também com a análise da gestão escolar do município de Natal/RN.

Todas as informações obtidas na entrevista livre conversacional serão utilizadas unicamente em trabalhos acadêmicos, com divulgação somente como dissertação de mestrado ou outros trabalhos científicos. Os dados serão guardados em arquivos da dissertação sob as responsabilidades da UFRN e do pesquisador.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Declaro que compreendi os objetivos da pesquisa, como será realizada, as contribuições e considerações que envolvem minha participação e, portanto, concordo em participar voluntariamente.

Participante da pesquisa
responsável

Pesquisador