

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICA, SINGULARIDADES E PRÁTICAS DE SI EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL**

Bruna Lopes Ribeiro

Porto Alegre

2011

Bruna Lopes Ribeiro

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICA, SINGULARIDADES E PRÁTICAS DE SI EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia Social como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrice Schuch

**Porto Alegre
2011**

Bruna Lopes Ribeiro

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICA, SINGULARIDADES E PRÁTICAS DE SI EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia Social como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 21 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Fernanda Bittencourt Ribeiro - PUCRS

Prof. Dr. Arlei Damo - UFRGS

**Porto Alegre
2011**

AGRADECIMENTOS

A todos que aceitaram gentilmente minha invasão em suas rotinas, ao longo da estada em campo, meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus alunos e alunas da escola Paulo Couto, pela paciência com uma professora de Sociologia não muito bem humorada nestes últimos tempos.

À Patrice, pela sensível orientação no decurso deste trabalho.

À Isadora, Milena, Kauana, Totti, Vera, Nilza e Vanzo, em especial. Sem sua generosa ajuda este trabalho não seria possível.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Capão da Canoa e professoras do Conselho Municipal de Educação pela disponibilidade e acolhida nas etapas iniciais de pesquisa.

E, por fim, aos queridos e queridas que fazem parte de minha vida. Que estruturam afetivamente esta pesquisadora, além de, claro, terem contribuído buscando livros na biblioteca, traduzindo resumos, socializando informações da ABNT, oferecendo caronas, estadia e trocando questões teórico-existenciais.

A potência que existe é precisamente esta potência que pode não passar ao ato (Avicena – fiel, nisto, à intenção aristotélica – chama-a “potência perfeita” e a exemplifica na figura de um escriba no momento em que não escreve). Ela se mantém em relação com o ato na forma de sua suspensão, pode o ato podendo não realizá-lo, pode soberanamente a própria impotência. Mas como pensar, nesta perspectiva, a passagem ao ato? Se toda potência (de ser ou fazer) é também, originariamente, potência de não (ser ou fazer), como será possível o realizar-se de um ato?

(G. Agamben – Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I)

RESUMO

O presente trabalho buscou problematizar, a partir de uma aproximação etnográfica, o funcionamento da gestão democrática em uma escola da rede pública municipal de Capão da Canoa/RS. Docentes e discentes que atuam, ou atuaram, enquanto representantes em espaços como o Conselho Escolar e a equipe de direção foram tidos como interlocutores centrais nesta proposta, que se estrutura teoricamente a partir de contribuições de Michel Foucault e Marcio Goldman. Considera-se que o funcionamento da democratização da gestão da escola, dádiva ambivalente do Estado, tem uma dimensão positiva: reorganiza visibilidades de relações de força e incita uma problematização moral, acerca da política em suas relações com a educação, por parte dos indivíduos que ocupam a representação. Conclui-se com o reconhecimento da assimetria da relação dos indivíduos frente ao Estado, contudo, busca-se proliferar os sentidos dos afetos (ações e reações) que a concretização deste dispositivo legal suscita.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática na Educação. Política. Subjetividade. Práticas de Si.

RÉSUMÉ

La présente étude a cherché à problématiser, avec une approche ethnographique, le fonctionnement de la gestion démocratique dans une école municipale publique de Capão da Canoa/RS. Les enseignants et élèves qui sont, ou ont été, acteurs en tant que représentants dans les lieux de décision, tel que le Conseil Scolaire et l'équipe de direction, ont été les interlocuteurs principaux dans ce travail qui se structure théoriquement à partir des contributions de Michel Foucault et Marcio Goldman. On considère que le fonctionnement de la démocratisation dans la gestion de l'école, cadeau ambivalent de l'Etat, a une dimension positive : il réorganise la visibilité dans les rapports de force et encourage une remise en cause morale, au sujet de la politique dans ses relations avec l'éducation, par une partie des individus occupant des postes représentatifs. L'étude montre, en conclusion, l'asymétrie de la relation entre individus et Etat, et cependant cherche à multiplier les explications des affections (actions et réactions) que l'application de ce dispositif juridique suscite.

MOTS-CLES : Gestion démocratique dans l'éducation. Politique. Subjectivité. Pratiques de Soi.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Conselho Escolar
Consed	Conselho Nacional dos Secretários em Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
Constituição	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
LDB	Lei 9.394/96; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mais Educação	Programa Mais Educação – Ações Educacionais Complementares
MEC	Ministério da Educação
OP	Orçamento Participativo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROEJA	Programa de Ensino de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
SME	Secretaria Municipal de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	The United Nations Children's Fund
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	17
1.1. A escola E.	18
1.2. Gestão Democrática: um princípio	21
1.3. Uma instituição	22
1.4. Poder e modos de subjetivação	24
1.5. Etnografia Na escola	25
1.6. Procedimentos metodológicos	27
CAPÍTULO 2. RELAÇÕES DE FORÇAS E FUNCIONAMENTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	31
2.1. Descentralização: autonomia e responsabilização	31
2.2. O Conselho Escolar	34
2.3. As eleições para direção escolar	41
2.4. Singularidades nos (des)limites da escola	44
CAPÍTULO 3. ESTAR NOS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO: POLÍTICA E PROBLEMATIZAÇÃO MORAL	46
3.1. Os professores, as professoras e suas “responsabilidades”	48
3.2. As responsabilidades e suas “alunas”	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	60

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca indagar práticas que ganham visibilidade a partir da instituição dos artigos 206 da Constituição Federal de 1988 e 3 e 4 da lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – que fixam a noção de “Gestão Democrática” como um princípio a se efetivar na realidade dos estabelecimentos públicos de ensino – em seu lócus de materialidade, a escola.

Tais medidas normativas se difundem enquanto atos de Estado que visam “democratizar a educação”, incluindo no cotidiano da escola procedimentos formais diversos de participação política nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico. Destacam-se neste sentido o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a eleição direta para escolha do corpo diretivo, o Conselho Escolar (CE) e o fortalecimento dos Círculos de Pais e Mestres (CPM). Tais programas podem ser entendidos como mecanismos, de parte do que Karina Kruschnir já denominou de “política em sentido estrito”, ou, aquela que se reporta à “práticas sociais relacionadas à estrutura institucional de poder na sociedade, tais como eleições, representação parlamentar, governo, etc.” (2005, p.3).

A presença da política em sentido estrito na escola e a exigência da participação, em especial, se constituíram enquanto meus interesses de pesquisa em ligação com minha trajetória. Primeiro enquanto aluna de licenciatura e, hoje, enquanto professora de Sociologia da rede pública municipal de São Leopoldo/RS.

Na época da minha graduação em licenciatura, principalmente nos discursos que circulavam na Faculdade de Educação, me incomodava de certa maneira uma regularidade com que a idéia de formar cidadãos era mobilizada enquanto função última da educação¹. Incômodo relacionado ao que me parecia ser uma imprecisão, ou mesmo superficialidade, na definição dos termos dos discursos. Parecia-me que a lógica do formar cidadãos se subsumia à idéia de direitos e deveres das democracias representativas, com principal ênfase nos deveres e sua contribuição à manutenção da disciplina escolar.

Não obstante, também na Faculdade de Educação, Paulo Freire e sua educação dialógica, participativa, eram absolutos. Pressupostos que eu, enquanto futura professora, e a maioria de minhas colegas² elegíamos como marco de nossa atividade, que entendíamos como política e educacional: iríamos à escola “construir conhecimento *junto* aos nossos educandos, não depositar-lhes conteúdos”.

¹ Dubet chega a conclusões semelhantes em “Afinal, o que é uma escola justa?” (2004).

² Falo no feminino, pois o magistério na escola básica é majoritariamente uma profissão feminina.

Quando a teoria saiu da academia e eu e minhas pressupostas boas intenções chegamos à escola, agora na condição de professora formada, não encontramos - nos termos em que eu pensava, ao menos - nenhum resquício de algo que pudesse ser chamado “democrático”, “participativo” ou, mesmo, “cidadão”. Nem mesmo em minhas aulas de Sociologia. As condições de trabalho, as condições de vida dos alunos, seus comportamentos, meus comportamentos e de meus colegas, tudo parecia conformar uma rotina burocratizada de imposições unilaterais. Do governo para com os professores, dos professores para com os alunos. Não obstante, se os vetores das assimetrias pareciam seguir o fluxo acima citado isso não implica dizer que acredito num amplo poder heurístico de polaridades como “Estado autoritário” *versus* “professores explorados”, ou “professores disciplinadores” *versus* “alunos subjugados”. A manutenção das assimetrias parecia um contínuo alimentado por disposições autoritárias, estrutura de trabalho precária, infra-estrutura insuficiente da escola, falta de tempo, entre outras questões que me pareciam apontar para uma maior complexidade³ do que o entendimento em termos das polaridades Estado *versus* professores e professores *versus* alunos.

No momento em que tomei conhecimento dos mecanismos implantados a partir da promulgação do princípio da Gestão Democrática, inicialmente citados neste texto, tracei a hipótese de que fossem espaços de movimentação da rotina verticalizada da escola por exigirem a participação de professores e alunos em espaços de decisão. De modo que fui em busca de leituras sobre o assunto, que trouxessem experiências que supostamente teriam dado certo em outras escolas e que pudessem subsidiar intervenções minhas, na escola onde trabalho. Em suma, o interesse sobre mecanismos formais de participação na escola, surgiu primeiramente, relacionado a uma idéia de intervenção, vinculada, portanto, as minhas atividades de professora. Daí, também, porque privilegio o segmento discente e o segmento docente no recorte desta pesquisa em detrimento de despender maior atenção à participação de pais e funcionários, por exemplo.

Contudo, foi o contato com a literatura nesta busca que fez surgir questionamentos teóricos que aqui apresento. Pois que, nas produções encontradas⁴, sobretudo da área educacional, os autores apontavam uma permanente dicotomia entre teoria e prática. Inúmeros trabalhos traziam que a inserção dos espaços formais de participação na escola, cumpria sobremaneira um papel homologador de decisões produzidas pelo corpo técnico do Estado ou

³ Complexo, no sentido de que há uma gama de outras relações ainda por serem exploradas, sem desmerecer as análises que denunciam desigualdades mensuradas nos termos das dicotomias listadas.

⁴ Ver a coletânea organizada por Oliveira & Rosar (2002), por exemplo.

da direção escolar. Excluindo ora professores e funcionários, ora alunos e pais. Ou seja, tais produções trabalhavam com a hipótese de uma boa idéia, que era deturpada ou não cumprida na concretude do cotidiano escolar. Isto é, que não tinha efeitos práticos.

Ainda que considere esta uma constatação empírica relevante que demarca as assimetrias visíveis de poder num primeiro olhar para escola, como anteriormente dito, tais explicações não me satisfizeram totalmente. Principalmente porque eu traçava o paralelo com os estudos sobre a obra de Michel Foucault ocorridos no curso de Ciências Sociais. Caso se entenda como uma grande contribuição da obra de Foucault o redimensionamento da questão do poder, fica-se com um incômodo em assumir que a inserção dos mecanismos de participação não tenha nenhum efeito no cotidiano escolar e que este cotidiano seja perpassado por relações de poder totalizadoras. A inspiração nos textos de Foucault me levou a interrogações sobre micro-mecanismos cotidianos que envolvem relações de poder dinâmicas, às quais efetivamente estão relacionadas à regras e orientações formais sobre Gestão Democrática, mas não se resumem nestas. Essa abordagem encontra consonância nos trabalhos da antropóloga Elsie Rockwell⁵, para quem a escola tem dinâmicas outras além da reprodução do *status quo*.

Por outro lado, a abordagem antropológica chamava minha atenção para um questionamento dos sentidos compartilhados na escola sobre “política”, “democracia”, “participação” e outras construções conceituais que perpassam a temática. Da Antropologia da Política, por exemplo, vinha a noção de que a Política não deve ser entendida como fenômeno auto-evidente, mas enquanto experiência que ganha significação própria segundo diferentes grupos envolvidos.

De modo que, na busca por problematizar o funcionamento da democratização da gestão da escola, junto a professores e alunos, realizei trabalho etnográfico entre os meses de agosto à novembro de 2011, em uma escola pública municipal, na cidade de Capão da Canoa/RS⁶. Alunos e professores que de algum modo atuam ou atuaram como representantes, ou na direção – caso dos professores-, ou no CE – caso dos alunos-, foram considerados interlocutores privilegiados por estarem diretamente relacionados às mudanças promovidas pela inserção destes dois espaços formais que são centrais à Gestão Democrática. Sobre a escolha do município como espaço dessa pesquisa, adianto que passou por questões das

⁵ Como em Rockwell & Ezpeleta (1987) e Rockwell (1989).

⁶ O nome da escola e os nomes de meus interlocutores na pesquisa foram tornados anônimos em função de questões éticas: pensar/falar de política na escola traz muitos desconfortos como ficará visível ao longo deste trabalho, de modo que os nomes aqui citados são fictícios.

dimensões financeira, teórica e pessoais que explicarei melhor, mais adiante, no espaço sobre procedimentos metodológicos.

Por ora, cabe ressaltar a motivação teórica-etnográfica: em Capão da Canoa, as eleições para diretoria das escolas públicas municipais aconteceram no período de meu trabalho de campo. Ao contrário de São Leopoldo, onde trabalho, e Porto Alegre, onde moro, em que as eleições ocorrerão somente em 2013 e 2012, respectivamente. O período de eleições foi tido como relevante em consonância com os apontamentos de alguns autores da Antropologia da Política⁷, que reconhecem o período eleitoral como profícuo à análise, dada a quantidade de rituais empreendidos nas campanhas e na realização mesma do pleito: as eleições seriam, segundo estes trabalhos, momentos de explosão da política na esfera pública.

Entre os meses da pesquisa de campo (agosto à novembro de 2011), acompanhei algumas rotinas da escola junto aos meus interlocutores, assim como as reuniões do CE e CPM e os eventos relacionados à eleição - como a homologação das chapas, assembléia geral de apresentação das candidatas, as eleições em si e a homologação dos resultados da eleição. Realizei entrevistas e analisei documentos e materiais escritos produzidos na escola. Ciente de que a realidade micro não existe apartada do todo, busquei nas normativas e documentos prescritivos dos governos federal, estadual e municipal, bem como, dos organismos internacionais, como se dá nestes a articulação da proposta da participação política na escola. Para, em suma, problematizar o funcionamento desse conjunto de políticas públicas que objetivam oficialmente redistribuir poderes neste espaço fundado sobre assimetrias, que é a escola.

O objeto de pesquisa acima mencionado foi entendido analiticamente a partir dos apontamentos de Marcio Goldman (2000 e 2006) em sua proposta de construção de uma teoria etnográfica da democracia. Inspirado por Foucault, Goldman sugere um foco analítico que entenda a democracia enquanto dispositivo de poder - o que permitiria problematizar seu *funcionamento* - e que se oriente pela análise das práticas que operam este funcionamento. Apoiada nesta perspectiva proponho que práticas aparentemente dispersas, descontínuas e formais (que lembram mais o cumprimento mecanizado de uma obrigação imposta e não um espaço de criação), mas responsáveis por levar a cabo a eleição para direção e as reuniões do conselho na escola E, podem ser apreendidas a partir do argumento de que os dispositivos funcionam com vistas a ordenar, diagramatizar, relações de força (cf. Foucault, 2008). Ou seja, sustento a possibilidade de pensar os espaços da Gestão Democrática como espaços que

⁷ Por exemplo, Barreira (1998) e Goldman & Palmeira (1996).

inauguram um tipo específico de reorganização de relações de poder que constroem os estabelecimentos de ensino e que esta reorganização é positiva⁸ junto aos indivíduos que atuam como representantes. Vislumbro efeitos positivos de criação de práticas e subjetividades que considero localizáveis no escopo da Gestão Democrática por terem em seu cerne a experiência de participação que professores e alunos passam a ter, pois que esta era uma experiência antes formalmente interdita aos dois segmentos.

Em termos de organização da produção de dados etnográficos, estabeleci duas frentes de investigação: uma primeira que atentou para o funcionamento dos dois principais mecanismos de participação na gestão da escola E., a eleição para direção e o CE, buscando mapear as linhas de força, as técnicas e os procedimentos que estruturam estes espaços; uma segunda, que se ateu a experiência da participação de alunos e professores nestas instâncias de decisão, pois que as práticas das pessoas que fazem funcionar a Gestão Democrática são entendidas como cruciais para existência desta e centrais na justificação e objetivos desta pesquisa:

Assim, a democracia, como qualquer sistema político ou social, é composta por normas, mas também depende dos comportamentos efetivamente levados a cabo para funcionar. Se essas duas dimensões parecem não se ajustar - por exemplo, se boa parte dos eleitores não comparece às urnas para votar, mesmo em um sistema como o brasileiro, em que o voto é obrigatório -, podemos construir belos modelos destinados a explicar por que isso não acontece, imaginando que, em algum lugar, no tempo ou no espaço, as coisas sejam mais adequadas; apelando para o caráter recente de nossa democracia, para a falta de educação política do povo, para a incoerência das elites, para lacunas da legislação eleitoral, para a parcialidade da mídia, etc. Podemos, também, propor mudanças nas leis ou simplesmente acionar o sistema repressivo. Mais interessante, contudo, é interrogar mais profundamente o que se passa com os sujeitos quando estes votam ou deixam de votar, ou quando votam nesse ou naquele candidato. (GOLDMAN, 2006, p. 200)

A adaptação, creio, se faz útil: o que passa com estas pessoas que se propõe a participar dos espaços da Gestão Democrática?

Dando continuidade, os resultados deste trabalho serão apresentados em três capítulos. O primeiro capítulo trata da construção do objeto de pesquisa e da articulação metodológica. Apresenta em linhas gerais como a idéia da participação na gestão da escola toma visibilidade no Brasil a partir da Constituição de 1988, como é proposta por diferentes instâncias de governo e que formas oficiais de participação cria. Traz uma primeira aproximação etnográfica da escola E. e como teoricamente me valho dos apontamentos de Goldman (2000

⁸ Positividade entendida não como julgamento moral de algo bom, mas no sentido de produção/criação e não repressão.

e 2006) e Foucault (2006, 2008 e 2010) para entender teoricamente a Gestão Democrática nestes lugares, bem como o modo como a abordagem etnográfica viabiliza a produção dos dados e as especificidades que a realização de uma pesquisa em uma escola demanda.

O segundo capítulo aborda as instâncias envolvidas na busca pela concretização, pelo funcionamento, da Gestão Democrática na escola E: as disputas discursivas para definir e legitimar a pretendida democratização da gestão escolar e os espaços oficiais criados para promover a participação dos representantes e representados e suas rotinas na escola. É onde apresento os dados etnográficos dos eventos relacionados ao CE e à eleição para diretores. É onde começo a desenvolver o argumento de que há positividade neste funcionamento, a partir do uso da noção de *singularidade*. O que busco sustentar neste referido capítulo é que a Gestão Democrática funciona produzindo *singularidades*: novas implicações de força visíveis são um primeiro indicador da positividade da inserção da exigência da participação na escola.

O terceiro capítulo traz o trabalho produzido junto aos professores que integram, ou integraram, a direção da escola e às alunas representantes do CE, discutindo algumas problematizações que se colocam ao ocupar os espaços de participação; há também as contribuições de um aluno e um professor que apesar de não serem representantes tem relação estreita com a inserção de mecanismos da Gestão Democrática (relação que explicito no referido capítulo) na escola E. Proponho uma aproximação do modo como as *singularidades* descritas no capítulo anterior são organizadas subjetivamente. Sugerindo que os processos de objetivação destas *singularidades* pelos indivíduos que ocupam os espaços de representação, são correlatos à *práticas de si* exercidas pelos representantes na sua rotina de conduzir-se. É, considero, outro indicador da produtividade do poder na Escola E.: a construção de um entendimento específico sobre a melhor maneira de portar-se ao estar na representação. Tal entendimento, proponho, se dá segundo uma ética que associa responsabilidade, educação e política e orienta exercícios práticos dos indivíduos que visam, assim, demonstrar e reafirmar sua fidelidade a este preceito.

Este segundo indicador de produtividade da política na escola é abordado analiticamente, novamente, através de uso de indicação de Goldman (2000 e 2006): é o autor que sugere privilegiar o que chama de terceira dimensão da política, a dimensão da subjetividade – em detrimento de se ater à análise das regras políticas ou do comportamento dos eleitores, as outras duas dimensões que considera constitutivas deste sistema político. A subjetividade para Goldman é o domínio específico da consciência dos agentes, não se tratando aí de supor um sujeito originário, mas de entender a subjetividade como a resultante de componentes de subjetivação, “que articulam modos de relação consigo e com os outros”

(2006, p.200). A subjetividade figuraria, por conseguinte, como meio que possibilita questionar os efeitos simbólicos da inserção de grupos nos espaços da representação. Nas palavras do próprio autor, a justificação do recurso à subjetividade:

O ponto essencial aqui é o pressuposto de que um estudo antropológico de nossa vida política deve partir necessariamente do privilégio etnográfico e teórico dessa terceira dimensão da política. Trata-se, portanto, de não mais indagar sobre regras e comportamentos, seus ajustes e desajustes, mas sobre *práticas*; de não mais levantar questões relativas a estruturas, funções ou mesmo processos, e sim aquelas sobre *funcionamentos*; de não mais buscar a elaboração de teorias, em geral abstratas, acerca dos sistemas ou processos políticos, mas em tentar construir uma *teoria etnográfica da democracia*, no sentido malinowskiano do termo. (GOLDMAN, 2000, p.315)

Tal escolha, o uso do recurso à subjetividade como antes citado, possibilitou ao longo desta pesquisa, pensar as “encenações” do que deveria ser a participação, como momentos de produtividade em que professores e alunos problematizam a si próprios e se constroem ao se reconhecerem - ou se recusarem a - enquanto políticos, candidatos, gestores, líderes e representantes, numa ética em relação a si e na relação com outros, neste domínio que Foucault (2010) chamará de *práticas de si*, práticas estas indissociáveis de processos de subjetivação. Permitiu-me, ao focar as práticas, analisar algumas estratégias abertas dessas pessoas e suas diferentes estratégias de ação e reflexão que articulam o funcionamento da Gestão Democrática e que explicam a diversidade de procedimentos presentes na escola para promoção da participação política.

Por fim, nas considerações finais, reorganizo os argumentos apresentados nos capítulos anteriores que constroem a idéia de que o funcionamento da Gestão Democrática tem uma dimensão positiva ao suscitar novos entendimentos simbólicos sobre si e sobre os outros. Ou seja, sustento como anteriormente mencionado, que as diferentes singularidades que conformam a Gestão Democrática na escola e que dão vazão à práticas de si, permitem afirmar um caráter produtivo da inserção de mecanismos formais que visam concretizar a democratização da gestão da escola; produtividade esta visível em novas formas de organizar entendimentos sobre política, educação e moral. No entanto, e apesar de sustentar a existência de mútuas implicações das relações de forças (que permitem vislumbrar algo além da mera passividade), conluo, sem grandes novidades, com o reconhecimento da assimetria na relação dos indivíduos frente ao Estado. Contudo, sublinho como essa assimetria é reelaborada: tanto professores, quanto alunos constroem suas experiências de sujeição segundo uma ética exercitada de acordo com diferentes modos de ser fiel a idéia de responsabilidade que estrutura o comprometimento com a política e a educação.

CAPÍTULO 1. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Meu interesse de pesquisa que inicialmente se subsumia à ideia de investigar elementos sobre a Gestão Democrática a fim de aplicá-los em minha prática de professora, foi tomando corpo conceitualmente a partir de insatisfações teóricas que formulei. Nos projetos a que tive acesso, além da produção ser fragmentada (em termos de não diálogo entre autores) havia algo que a unificava sobremaneira: uma perspectiva “macro” atenta aos poderes que sujeitam e conformam a implantação da democratização da gestão na escola. No livro *Gestão Democrática da Educação*, por exemplo, Oliveira (2005) reúne artigos que abordam as influências do Banco Mundial, do Capitalismo Contemporâneo e da CEPAL, entre outros, na construção das normativas sobre o assunto. São trabalhos que demonstram, penso eu, como a governamentalidade⁹ é articulada em diferentes esferas.

Contudo, faltava a concretude do cotidiano, as pessoas. Tal abordagem também não é inexistente na teoria educacional, apesar de minoritária quantitativamente: Betlinski (s.d.) se ocupou dos CEs na região metropolitana de São Paulo, buscando mapear a formação de uma *cultura política* a partir da participação, suas conclusões foram de que há uma contradição entre essa cultura política que se forma (extremamente elitista) e a justificção legal que embasa a existência dos conselhos (igualitarismo na escola); Guedes (s.d.), em trabalho semelhante no Rio Grande do Norte, buscou aventar possível formação de um *protagonismo juvenil* a partir da inserção nos espaços de participação, suas conclusões são de que este protagonismo não é viável e que se faz necessário redefinir o modo de inserção dos alunos nas instancias decisórias. Apesar de se reportarem ao cotidiano, à materialidade das leis, o foco destes trabalhos é a inadequação e/ou ineficiência da Gestão Democrática. Conclusões com que concordo se o foco de pesquisa for comparar adequação real dos indivíduos às proposições ideais de democratizar a educação. Contudo, o que proponho aqui é avançar em outras frentes. Trata-se de olhar para implantação da Gestão Democrática na escola e questionar seu funcionamento de modo a proliferar os sentidos dos afetos (ações e reações) que este princípio acaba por suscitar.

Não obstante, realizar tal pesquisa em uma escola sendo professora tem obviamente seus riscos. A velha máxima de Gilberto Velho (2004) de que um contexto familiar nem sempre é um contexto conhecido tem sua razoabilidade, mas as tentações de acabar presa a

⁹ Governamentalidade como exercício da supremacia no governo dos outros (FOUCAULT, 2008).

uma “sociologia espontânea” como aponta Bourdieu (BOURDIEU et al.,1999) foram recorrentes. Principalmente no primeiro mês em campo, me vi por diversas vezes condenando atitudes como “anti-pedagógicas” ou me compadecendo de situações de vulnerabilidade em que se encontravam professores e alunos. O diário de campo auxilia neste processo de busca pela objetivação da familiaridade com o espaço da pesquisa, contudo, seguindo a lógica de Bourdieu (idem) é a articulação teórica que viabiliza um mínimo de controle no processo de pesquisa, ciente, claro, de que um controle total é inviável.

Fazer parte do universo de pesquisa oferece suas facilidades, “um sentido do jogo antecipado” e uma aceitação, por parte dos interlocutores, mais receptiva. A busca por construir um estranhamento do familiar resultou em uma amarração teórica mais acentuada. Pesar e repensar esse encontro de subjetividades e motivações políticas seria imensamente profícuo, contudo, assumo ainda não ter meios para tanto. Fica o aviso das limitações e especificidades deste trabalho.

Nas seções a seguir, como apontado na introdução, apresento a escola E. e os eventos etnográficos que orientam o primeiro eixo de ponderações, o que se atem aos mecanismos que fazem funcionar a Gestão Democrática na escola. Adianto que o que busquei foi associar um entendimento de que: 1. a Gestão Democrática é simultaneamente um objeto empírico enquanto preceito legislativo e um micro-dispositivo de poder (o que possibilita questionar seu funcionamento sobre as relações de força na escola e aventar a hipótese de que há produtividade); 2. a escola também tem de ser entendida enquanto objeto construído de pesquisa: a abordagem etnográfica tem de considerar as especificidades que constroem a escola E. ao longo do tempo e isto não é um mero pano de fundo da problemática central.

1.1. A Escola E.

A cidade de Capão da Canoa localiza-se no litoral norte do Rio Grande do Sul e conta com uma população de aproximadamente 42 mil habitantes¹⁰, distando 135 km da capital, Porto Alegre. O município, como citado na introdução, foi escolhido por questões teórico-etnográficas – estava em ano de pleito eleitoral para direção das escolas – e por questões práticas de conveniência: localiza-se próximo a minha cidade de moradia, Porto Alegre (que não estava em ano eleitoral nas escolas), bem como é local de residência de alguns de meus

¹⁰ Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=430463>>, acesso em dezembro de 2011.

familiares, o que viabiliza a questão da estadia para efetuar o campo. A escola E., espaço desta pesquisa, é uma dentre as 11 escolas da rede pública municipal que oferecem ensino fundamental. Foi escolhida, após prévia indicação em conversa informal com conselheiras do CME, após contatos com outras duas escolas (indicadas do mesmo modo) que não foram tão receptivas à proposta de pesquisa.

Minha inserção em campo iniciou-se na SME, onde intentava buscar dados documentais que se reportassem de algum modo à ideia de Gestão Democrática da educação. Fui até a SME interar-me se dispunham de algum arquivo sobre as eleições para direção escolar ou sobre os CEs, me sendo informado, que tais informações eu encontraria no CME. De modo que até lá me dirigi. Cheguei à sala de reuniões do CME - que fica na própria Prefeitura Municipal, onde seis professoras se reuniam entre discussões sobre trivialidades, decisões administrativas, cafés e gargalhadas - e me apresentei falando da pesquisa. Uma das conselheiras, Loiva, que logo constatamos, era próxima de minha família, se propôs primeiramente a me ajudar. Falamos sobre minha experiência profissional como professora em São Leopoldo, sobre Educação e sobre as eleições para direção. Eu era objeto de atenção, creio, muito mais pela curiosidade sobre uma colega de profissão de outro município do que em função da pesquisa (aquelas especificidades de se pesquisar um campo do qual se é parte, como antes mencionei). Dessa reunião no CME sai com uma quantidade de papéis com letras de leis, histórias pitorescas sobre as eleições para direção nas escolas municipais (compras e vendas de votos na escola, por exemplo), promessas de auxílio e a indicação de três escolas onde seria interessante eu realizar minha pesquisa, segundo minhas interlocutoras. As duas primeiras me foram indicadas porque lá, segundo elas, as eleições “eram quentes”, disputadas, em outras palavras; a terceira, a escola E., seria um exemplo de escola “organizada”, onde as disputas eleitorais não seriam tão acirradas, mas onde, por outro lado, o CE e a participação do pais e da “comunidade” eram mais frequentes. Após visitar as duas escolas em que se pressupunha disputas acirradas nas eleições, sem uma acolhida muito entusiasmada. Decidi-me pela escola E., onde desde o primeiro momento, a equipe diretiva se mostrou interessada no assunto da pesquisa. “Política na escola” era, segundo estas professoras, um assunto interessante.

Algumas caracterizações gerais da escola E.: contando com aproximadamente 550 alunos e 50 professores, oferece educação infantil, ensino fundamental regular e possui uma turma do programa PROEJA-FIC, o ensino de jovens e adultos. Fundada em 1991 possui uma estrutura bem preservada com ginásio de esportes, laboratórios, sala de informática, refeitório e auditório; passou recentemente por uma obra de ampliação e reforma. O bairro em que a

escola se insere não é de periferia, assim como a clientela que a escola atende, trata-se de um bairro de residencial de classe média baixa¹¹.

Algumas peculiaridades observadas etnograficamente na escola E., as quais voltarei ao longo do trabalho, mas que gostaria de já pontuar: uma escola pública mantém relações sempre tensas com seu mantenedor, o poder público. Por certo. Ocorre que esta escola, em especial, tem um modo diferenciado de estabelecer estas relações a nível local com a prefeitura: primeiro, busca se articular com a associação de moradores do bairro, para que atuem juntos no espaço do Orçamento Participativo. É assim que a escola conquistou sua ampliação e a turma do PROEJA-FIC. Então este é um primeiro ponto, é visível que quando a escola é afetada pela ineficiência do poder público sua reação consiste em fazer parcerias com outros grupos organizados. Em uma atuação direcionada a outros canais de reivindicação que não somente os relacionados à educação. Tal parceria é recíproca: a associação de moradores apoiou a escola no OP e os professores da escola apóiam a associação de moradores numa disputa por compensação junto à um condomínio de casas de luxo (que se instalou no bairro e que em função da maquinaria pesada que utilizou na construção da infra-estrutura, destruiu algumas ruas do bairro e acarretou problemas de saneamento). O apoio dos professores se dá por meio de incentivo à mobilização e socialização dos caminhos judiciais que conhecem passíveis de uso.

Um outro ponto: a relação da escola com o bairro não é casual, boa parte dos professores ali reside e a escola é o núcleo de interação do bairro, que carece de infra-estrutura de lazer: as quadras de esporte da escola são alugadas no período da noite, salas são cedidas para realização de missas e oficinas, afora as costumeiras festas escolares; de modo que quando o poder público de algum modo entra em ``choque`` com a escola, pais, alunos e professores tendem a se envolver pessoalmente, pois a escola é parte do bairro. Uma ação qualquer em relação à escola, provoca particularmente ações de pais, professores, alunos e mesmo moradores do bairro que não tem relação com a escolarização naquela instituição, mas desfrutam do uso do prédio de algum modo.

¹¹ Não há micro-dados disponíveis para caracterizar o bairro conforme renda média de seus habitantes, assim como não há dados sobre as condições de vida dos alunos. A caracterização do bairro como de classe média baixa vem da observação de outras marcas de diferenciação social, que não a renda: estilo das construções das casas e vestimentas, por exemplo. No entorno da escola, onde reside a maior parte dos alunos e professores verifica-se preponderância de casas de alvenaria, com carros populares guardados na garagem. O bairro também se localiza próximo a um condomínio de classe alta, o que indica de algum modo valorização imobiliária da região. Por se tratar de um município pequeno, Capão da Canoa conta com duas únicas escolas privadas, de modo que há relatos de frequência de filhos da ``elite`` nas escolas públicas. Em especial, nestas como a escola E. que se localiza próxima a bairros de alta renda.

Indicadores daquilo que Rocwell e Ezpeleta (1987) apontavam: os limites da realidade escolar são muito mais difusos do que a construção de um prédio, assim se verifica ao percebermos que as questões concernentes a escola E. se espalham por espaços que ultrapassam os muros que a cercam, abarcando a associação de moradores, o OP e o bairro em geral, por exemplo.

1.2. Gestão Democrática: um princípio

A literatura que se debruça sobre a temática da democratização da gestão da escola no Brasil é bastante vasta, contudo, não constitui – como dito anteriormente - um *corpus* teórico articulado, posto que não há interlocução entre os trabalhos. Mesmo os livros que se dedicam a tal temática, são coletâneas de artigos que se lançam sobre experiências ou dimensões particulares do assunto¹². Apesar da interlocução não existir, a proliferação de estudos dentro desta temática, constitui indicador, considero eu, da proeminente visibilidade que o assunto tem. Há também uma bifurcação temática visível, os trabalhos, produzidos geralmente no âmbito de programas de pós-graduação em Educação, cindem-se, comumente, ao adotar uma perspectiva que identifica democratização a acesso às instituições de ensino, ou por analisar processos que se dão a partir das relações de poder que se desenrolam nos espaços da educação formal.

Mas em linhas gerais, em que consiste a Gestão Democrática da escola? O termo aparece na legislação brasileira, pela primeira vez, na Constituição de 1988, mas é a LDB que dará maior relevância ao termo, ao fixar que a Gestão Democrática é um dos princípios da educação pública brasileira. É a LDB quem propõe, por exemplo, a existência de Conselhos Escolares. Contudo, como a educação no Brasil é organizada por diferentes sistemas de ensino, formalmente autônomos, cada estado e município positiva as normativas se, e do jeito que, lhe convém.

Na cidade de Capão da Canoa, além de existirem os Conselhos Escolares em cada instituição escolar, há a cada três anos eleições para diretores¹³. Além disto, o MEC tem ao longo dos últimos anos posto em prática medidas de descentralização de verbas (dimensão financeira da Gestão Democrática), onde encontramos programas como o PDDE; administrativamente a diretoria da escola também faz o trabalho de controle dos funcionários e aspectos burocráticos relacionados à frequência, desempenho e matrícula de alunos.

¹² Ver, por exemplo, Ferreira & Aguiar (2009).

¹³ Lei n. 2.415 de 2007 (CAPÃO DA CANOA, 2007).

Pedagogicamente, a escola tem, em tese, autonomia para definir seus currículos¹⁴. De forma que encontramos aqui os três âmbitos que a Gestão Democrática supõe: financeiro, administrativo e pedagógico.

O governo brasileiro tem atuado de maneira a incitar a abertura destes espaços de participação. São exemplos disso, o PDDE e o Programa Nacional para Fortalecimento dos Conselhos Escolares¹⁵. Com relação ao PDDE, para que as escolas recebam verbas do governo federal tem de estar ligadas ao programa, cumprindo uma série de condicionalidades; entre elas, fiscalização por um conselho na escola. Em Capão da Canoa, com relação à eleição de diretores ocorre o mesmo, há uma lei municipal que define as regras do pleito, quem é ou não apto. Enfim, mostras de como o Estado se articula para fazer cumprir sua legislação e de como atua direcionando as pessoas a se ocuparem de determinadas demandas.

1.3. Uma instituição

Todos estes espaços formais que impõe a participação de professores, funcionários, pais e alunos (o que a legislação convencionalmente chama “comunidade escolar”) na tomada de decisão no que se refere aos âmbitos acima listados, se integram a um “argumento” maior, a política. De modo que seguindo o *insight* de Goldman (2006), entendo a democracia, e sua operação na escola via políticas públicas produzidas sob o argumento da democratização da gestão, como um dispositivo; ou seja, a Gestão Democrática atuaria, no meu entendimento, como um mecanismo complementar do dispositivo (ou instituição¹⁶). Um dispositivo é uma máquina de fazer ver e falar, um novelo de linhas de força do poder que busca objetivar algo, neste caso, que visa enquadrar os sujeitos da participação (DELEUZE, 1990).

Em resumo, a Gestão Democrática será considerada ao longo do trabalho com uma iniciativa local de enquadramento da participação na política, uma dimensão do dispositivo

¹⁴ Em tese, porque na prática há uma base mínima do currículo produzida pelo Ministério da Educação, bem como, este mesmo ministério atua com frequência expedindo decisões acerca da organização do ano letivo, critérios para reprovação de alunos, entre outras, que devem ser cumpridas nacionalmente. Oliveira (2005) discute em artigo questões sobre a relativização da autonomia pedagógica nas Universidades, que são úteis para o entendimento da mesma lógica na educação básica.

¹⁵ Para maiores informações sobre as condicionalidades do PDDE consultar: <<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/ManualGestaoRecursosFederais/Arquivos/CartilhaGestaoRecursosFederais.pdf>>, acesso em dezembro de 2011. Sobre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655>, acesso em dezembro de 2011.

¹⁶ Deleuze (1990) alterna os termos micro-dispositivo e instituição para se referir a algo semelhante ao que Goldman (2006) denomina mecanismos complementares. De modo que neste trabalho utilizarei os termos como sinônimos para me referir aos agentes/instâncias que buscam integrar diferentes relações de força.

que age na escola. Nestes termos, ela é entendida enquanto uma instituição, nos termos da conceituação proposta por Deleuze,

[...] Os fatores de integração, agentes de estratificação, constituem instituições: o Estado – mas também a Família, a Religião, a Produção, o Mercado, a própria Arte, a Moral...As instituições não são fontes ou essências, e não tem essência nem interioridade. São práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõe as relações e se contentam em “fixá-las” sob uma função reprodutora e não produtora. [...] De modo que, estudando cada formação histórica, será preciso indagar o que cabe a cada instituição existente sobre tal estrato, isto é, que relações de poder ela integra, que relações ela mantém com outras instituições, e como essas repartições mudam de um estrato ao outro. (DELEUZE, 1998, p.83)

Não se quer com isso apontar que as leis têm uma existência, uma força nelas mesmas, mas que as leis são, ao contrário, objetivações já do estado de forças das linhas de poder em dado momento. No Brasil, por exemplo, as leis de Gestão Democrática são tributárias em sua origem, em muito, do engajamento dos movimentos sociais no período de redemocratização.

Cabe apontar que as resoluções da UNESCO sobre educação¹⁷ coincidem historicamente com as proposições brasileiras, demonstrando um movimento mais amplo de atuação da busca por fixar a idéia de democratização da escola. As Resoluções da UNESCO anteriores à década de 1990 não mencionam a participação dos discentes na escola; a participação dos docentes e de pais é mencionada na Resolução de 1966, participação que só será relacionada aos alunos nas resoluções da Convenção de 1990. De modo que à nível internacional e de proposições federais, a idéia de participação na gestão da escola ganha visibilidade na década de 1990.

Há uma regularidade nas proposições governamentais, em diferentes redes, que tem visibilidade a partir de 1990.¹⁸ E essa regularidade chega à escola estratificando uma ideia da política segundo a lógica da representação, incitando uma espécie de produção de indivíduos participantes. A Gestão Democrática na escola atuará, então, buscando enquadrar todas as formas de participação (participação como tentativa de ingerir nas tomadas de decisão) a partir da lógica da representação e nos termos do que o governo propõe.

¹⁷ 1966, 1974, 1990, 1993 e 2000.

¹⁸ Não pretendo questionar a origem de tais enunciações, sigo Foucault (2010) na idéia de que em se tratando dos exercícios de poder a questão é “como se exerce?” e não “qual sua origem?”. Governamental no sentido de que exerce a governamentalidade (FOUCAULT, 2008), como referido na nota de rodapé 7.

1.4. Poder e modos de subjetivação

A questão acima mencionada, que propõe pensar os mecanismos políticos como um dispositivo tem suas implicações. Implica, por exemplo, orientar a investigação em duas frentes. Uma que nos remete à noção de poder foucaultiana, do poder como algo para além de uma fonte central, um conjunto disperso de relações de forças. A democracia e sua expressão, a política em sentido estrito, operariam integrando conjuntos de linhas de força, linhas estas que se compõe, sobrepõe e conflitam. Ocupar-se da análise da Gestão Democrática exige uma cartografia desta instituição que comporta linhas de força que operam idas e vindas entre o ver e o falar.

Neste sentido, há que se manter uma recusa à todo tipo de universalidade, a origem dos dispositivos não é colocada em questão, eles são entendidos na lógica da imanência,

Com o efeito o universal nada explica, ele é que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o Objeto, o Sujeito, não são universais, mas processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo. Neste sentido a filosofia de Foucault é pragmática, funcionalista, positivista, pluralista. (DELEUZE, 1990, p. 4)

Deleuze (idem) ainda define uma segunda implicação da análise dos dispositivos, que seria pensar a originalidade dos dispositivos afim de relacioná-la a sua potencialidade de devir. Contudo, esta segunda implicação não é aqui considerada dados os fins desta pesquisa. O que pretendo reter é a discussão do questionar o funcionamento do dispositivo.

Há que se mapear o como se dão os exercícios de poder:

Um exercício de poder aparece como um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças (com as quais ela está em relação) e de ser afetada por outras forças. Incitar, suscitar, produzir (ou todos os termos de listas análogas) constituem afetos ativos, e ser incitado, suscitado, determinado a produzir, ter um efeito `útil`, afetos reativos. Estes não são simplesmente a ``repercussão`` ou o ``reverso passivo`` daqueles, mas antes o ``irredutível interlocutor``, sobretudo se considerarmos que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. Ao mesmo tempo, é cada força que tem o poder de afetar (outras) e de ser afetada (por outras, novamente), de tal forma que cada força implica relações de poder; e todo campo de forças reparte as forças em função dessas relações e de suas variações. (DELEUZE, 1998, p. 79)

E delimitada esta primeira frente de análise, voltar-se para uma segunda linha, a que se reporta à dimensão subjetiva. O que acontece com as pessoas que fazem funcionar o

dispositivo na escola? Para responder tal questão, busca-se acessar os modos através dos quais os indivíduos articulam as proposições dos aparelhos prescritivos em seus comportamentos; busca-se recorrer à subjetividade. Pois que a subjetividade é um “dentro que seria apenas uma prega do fora” (DELEUZE, 1998, p.104), uma “interiorização do lado de fora” (idem p. 105). Os pontos de afetos (implicações de forças) produzidos no âmbito da Gestão Democrática, e na reorganização de forças que lhe é própria, pautam o que deve ser interiorizado. Contudo, não se trata de um estruturalismo esmagador: “a subjetividade deriva do poder e do saber, mas não depende deles” (idem, p.105). Ou seja, cabe retomar a distinção proposta por Foucault (2010) entre código moral e moralidade dos comportamentos.

Em que consiste esta distinção? Existiriam os dispositivos de poder prescrevendo, através de práticas discursivas e não discursivas, modos de acordo com os quais os indivíduos devem se portar, se pensar - no caso deste trabalho, os preceitos legais que organizam a Gestão Democrática. Este é o código moral. Mas não há aí uma necessária construção dos indivíduos segundo o que o código propõe. A maneira real como os indivíduos se comportam em relação ao código, a chamada moralidade dos comportamentos, se constitui segundo diferentes modos de subjetivação: modos que se relacionam mais diretamente ao código e modos que se orientam para éticas de existências, perpassando aí, variadas disposições de aceite e resistência na operação de construção dos sujeitos.

Esta segunda linha de análise recorre, em suma, a esta dimensão que se chama moralidade dos comportamentos. O que, segundo Goldman (2006), oferece a possibilidade de numa teoria etnográfica da política, justamente, promover uma articulação entre o “ideal e o real”: as regras propostas pelo dispositivo e as práticas reais das pessoas.

1.5. Etnografia Na escola

Mas também não se trata de impor categorias como “política” e “escola”. A perspectiva etnográfica sublinhará a necessidade de atentar para o caráter particular com que a política é significada pelos representantes na escola e para o entendimento da escola não como mera instancia empírica, mas como conceito que constrói a problemática. No “fora” que integra os modos de subjetivação dos indivíduos que se encontram na representação, não se encontram apenas as questões que o Estado propõe sobre a Gestão Democrática, mas a memória da escolarização de cada um e de sua relação com a escola E., em especial.

Primeiro sobre a relatividade dos entendimentos sobre a política: a proposta acadêmica de associar análise antropológica a fenômenos considerados políticos, ou que envolvem

relações de poder, tem na tradição da Antropologia uma visibilidade crescente a partir da década de 1950, onde surge o termo Antropologia Política para designar os resultados de trabalhos sobre sistemas políticos africanos das décadas de 1930 e 1940, produzidos pelos autores da tradição britânica. De modo que autores clássicos da disciplina como Evans-Pritchard e Radcliffe-Brown, são alguns exemplos de antropólogos com trabalhos etnográficos relacionados à área (OLIVEIRA FILHO, s.d.).

Há toda uma interlocução posterior a esses trabalhos iniciais dos “africanistas” que tem, de algum modo, repercussões em trabalhos que no Brasil serão reconhecidos, hoje, como sendo de um campo denominado Antropologia da Política. Estes trabalhos, concentrados principalmente no Núcleo de Antropologia da Política (NuAP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem em comum a busca pelo proliferar dos sentidos do que é tido como político (e por isso o Antropologia *da* Política): busca-se os diferentes sentidos que os mecanismos da política formal adquirem junto aos grupos que se veem envolvidos com os procedimentos como eleições, representações, bem como, os diferentes modos, que circulam no cotidiano, de definir o que é um fenômeno político.

A Antropologia Política e a Antropologia da Política se diferenciam, portanto, no estatuto que conferem a etnografia e à função da Antropologia enquanto disciplina, de um modo geral. O cerne das práticas da Antropologia da Política advém do estatuto concedido à relação “pesquisador-pesquisado”, numa construção que tenta (embora reconheça a permanência desta) simetrizar essas posições. A Antropologia neste entendimento, buscaria o Outro para proliferar os sentidos do já conhecido, no caso em questão, a política. Antes de recorrer a noções como clientelismo e baixo capital político, recorrer a um outro recorte analítico: o que busca as teorias “nativas” sobre o que é política e não a política no Outro segundo critérios pré-dados, de modo a mensurar sua (in)adequação (como por exemplo, na categorização clássica de sociedade com Estado e sociedades sem Estado).

É nesse interlúdio que se insere a proposta de Goldman (2000 e 2006) que subjaz a estruturação desta pesquisa: de uma teoria etnográfica da política pensada a partir da análise do funcionamento da democracia. Proposta que consiste basicamente em “[restituir] *etnograficamente o sentido dos agentes, e tentando articulá-lo entre si e com outras dimensões da experiência, de um modo que, em geral, os próprios agentes não fazem*” (idem, 2000, p. 324).

Segundo, sobre o entendimento da escola enquanto objeto conceitual: concretizar a restituição etnográfica dos sentidos compartilhados da política na escola exige abandonar a ideia de que a escola é mero plano de fundo para construção de outros objetos e agregar a

construção social da escola em questão, como instância constitutiva da análise (ROCKWELL & EZPELETA, 1987).

Se entende-se que o trabalho etnográfico só atinge proeminência quando articula particular e geral através da interlocução entre dados de campo e teoria, cabe redimensionar a problemática, adicionando à ela o entendimento que as práticas desenvolvidas a partir da Gestão Democrática interagem com sentidos construídos ao longo do tempo sobre educação e escolarização para as pessoas ali envolvidas. Cabe ressaltar que “[...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento de amplo alcance, é sempre uma versão particular e local desse movimento.” (idem, p. 132).

De modo que se, por um lado as normativas que vem de redes mais amplas tem seu potencial significativo aumentado dado seu caráter coercitivo, por outro a permanência temporal da escola (para além das políticas de governo) e a permeabilidade das leis e instruções, fazem com que o poder decisório do Estado nunca seja absoluto. Trata-se , em suma, de reconstruir a continuidade histórica e social de certas práticas dentro da escola buscando redes de inteligibilidade para as lógicas individuais, bem como, dissociar a escola do conceito de instituição (na definição vinculada tanto à perspectiva funcionalista de Durkheim, quanto às críticas de Bourdieu e Althusser) e vislumbrar seus (des)limites: o que se entende por realidade escolar tem limites muito mais difusos do que a materialidade de um prédio, impõe-se buscar os cruzamentos e rupturas que estabelecem essa construção numa etnografia das práticas da Gestão Democrática na escola. Levando em consideração as práticas mesmas que significam a escolarização para aquele grupo em específico.

1.6. Procedimentos Metodológicos

A eleição para diretores foi privilegiada no recorte de pesquisa por duas questões cruciais: primeiro, representa uma exposição pública das atividades políticas na escola; segundo, institui a direção escolar e os cargos da diretoria que são aqueles que diretamente tem a responsabilidade de por em práticas as três dimensões da Gestão Democrática: financeira, administrativa e pedagógica. Por outro lado, o poder da direção não é absoluto, é sua a prerrogativa da proposição e execução, mas a instância do CE existe, justamente, para controlar o poder da direção. O CE, colegiado com representação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) tem poder de fiscalização dos atos da direção. No organograma da hierarquia escolar ele é órgão máximo. Daí esses dois espaços formais serem privilegiados no recorte de pesquisa.

Por certo que há outros espaços de participação profícuos à análise, bem como, um recurso comparativo com outras escolas seria interessante. Contudo, este trabalho tem limitações que são próprias aos fins a que serve e do espaço de tempo e recursos que se tem à disposição¹⁹. Sobre a comparação, entendo que seria cabível em uma análise que comparasse os efeitos que a inserção da democratização da gestão produz, sua “originalidade” frente à uma escola que não conte com a Gestão Democrática, por exemplo. Uma abordagem que desse conta de como os discentes que não fazem parte dos espaços da representação experienciam as eleições também representaria alternativa de foco de investigação. Enfim, possibilidades que ficam em aberto e que são possibilidades para próximos trabalhos.

Mas, para os fins de execução do que esta pesquisa propõe, participei das reuniões do CE da escola E., integrante da rede municipal de escola pública da cidade de Capão da Canoa²⁰ e dos procedimentos da eleição para direção - tais como assembléia de apresentação das chapas e votação. Após perceber na pesquisa exploratória a existência dos procedimentos complementares de participação, também, passei a participar de algumas horas cívicas e reuniões da rádio-jornal, bem como, freqüentei semanalmente, durante ao menos dois dias, os intervalos das aulas, conversando com alunos e professores. Busquei nesses espaços analisar as práticas de quem fala e deixa falar, a recepção e negação ao dito, os silêncios, os espaços em que aconteciam tais eventos, os horários de início e duração, as mensagens prescritivas relacionadas à participação (o como devemos nos comportar para que ela aconteça, de que forma, etc).

Procurei encarar etnograficamente como os diferentes segmentos interagem, quando, onde e de que maneira, visualizando colaboração, enfrentamento direto ou não. Bem como, a maneira como se relacionam com o segmento que representam. E as questões que se colocam ao ocupar esse espaço.

Além da observação participante, das conversas informais, realizei análise da legislação federal, estadual e municipal relacionada ao assunto e me ative aos documentos prescritivos produzidos pelo governo (cartilhas, orientações). Também fiz uma breve pesquisa

¹⁹Uma das dificuldades que se acrescenta: é com relação às entrevistas dos professores, interlocutores que teriam contribuições essenciais a dar para este trabalho não puderam ser entrevistados em função de sua extensa jornada de trabalho. Professores em geral trabalham de 2 à 3 turnos e em escolas diferentes. As entrevistas que consegui realizar com os professores, foram ou em período de planejamento ou no intervalo das aulas, o que compromete também de certo modo sua potencialidade, são entrevistas produzidas “apressadamente”, no fluxo acelerado da jornada de trabalho.

²⁰ A cidade de Capão da Canoa foi escolhida por acolher no período da pesquisa eleições para direção e porque disponho de estadia na região, o que viabilizou a pesquisa financeiramente tendo em vista não contar com financiamento.

junto às resoluções da UNESCO acerca da educação de modo a verificar como e quando adquirem visibilidade os jogos de verdade sobre a participação, em nível mais amplo.

No nível da escola analisei as atas do conselho e o projeto político pedagógico, selecionando passagens em que estivesse expresso de alguma forma um “dever ser” da participação política.

Entrevistas com duas professoras e dois professores - de alguma forma envolvidos com as instâncias de participação na escola E -, uma professora de outra escola da rede municipal candidata à eleição em outra escola, 3 alunas representantes do conselho, foram realizadas de forma a complementar a produção de dados. O roteiro de entrevistas²¹ foi estruturado a fim de abordar a inserção dos indivíduos na participação, bem como, os sentidos que atribuem à política em geral e à escolarização. Interlocutores muito importantes não puderam ser entrevistados em função de limitações de tempo, mas suas contribuições ao longo do processo etnográfico foram essenciais. Abaixo, estão colocados na tabela dados gerais sobre os entrevistados e sobre pessoas que apesar de não ter sido possível entrevistar deram contribuições ao material aqui apresentado.

Tabela 1: Caracterização geral dos principais interlocutores da pesquisa

INTERLOCUTOR (A)	POR QUE FOI CONSIDERADO (A) INTERLOCUTOR (A) PRIVILEGIADO (A)	REFERÊNCIAS GERAIS
Cristina	Atual diretora da escola E.	Pedagoga, por volta de 45 anos, ocupando pela primeira vez o cargo de direção, professora antiga na escola.
Ester	Candidata à direção na escola E.	Professora de História, por volta de 45 anos, já concorreu à direção da escola E. tendo perdido para professora Lúcia, já teve participação no movimento sindical. Antiga na escola.
Lúcia	Atual supervisora da escola E.	Pedagoga, por volta de 45 anos, ex-diretora da escola E., concorreu no pleito de 2011 como vice-diretora na chapa da professora Ester. Antiga na escola.
Beatriz	Atual vice-diretora na escola E.	Professora de Geografia, por volta de 60 anos, está em vias de se aposentar, representante no CME.
Isabel	Ex-diretora de outra escola municipal, indicada pelas professoras do CME como alguém que sabia de política.	Pedagoga, por volta de 45 anos, já se candidatou a vereadora e foi diretora em duas escolas diferentes.

²¹ Cópia anexa no apêndice A.

Júlio	Ex-diretor da escola E.	Professor de Matemática, por volta de 40 anos, ex-líder estudantil, militante do PT, atualmente afastado da escola E. para atuar como assessor na SME.
Paulo	Professor responsável pela rádio-jornal da escola E.	Professor de Informática, por volta de 30 anos, novo na escola.
Ana	Representante discente do CE	Estudante da 6ª série, 11 anos, estuda na escola E. há 2 anos. Líder de turma.
Laura	Representante discente do CE	Estudante do 9º ano, 14 anos, sempre estudou na escola. Líder de turma
Camila	Representante discente do CE (suplente)	Estudante do 9º ano, 14 anos, sempre estudou na escola. Líder de turma

2. RELAÇÕES DE FORÇAS E FUNCIONAMENTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo discute como o funcionamento da Gestão Democrática é proposto desde redes mais amplas e como se materializa na realidade escolar. Parte das normativas do governo e das disputas visíveis na busca por estabelecer suas delimitações para apresentar o relato etnográfico destes espaços criados pelas leis, na escola E. Pontua como nestes diferentes “níveis”, relações de forças se confrontam e se sobrepõe, dando origem a uma intrincada teia que dá vida a democratização da gestão.

2.1. Descentralização: autonomia e responsabilização

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, deve ser feito. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, sd).

O homem livre não perguntará o que o seu país pode fazer por ele ou o que pode ele fazer por seu país. Perguntará: “o que eu e meus compatriotas podemos fazer por meio do governo” para que cada um de nós possa assumir suas responsabilidades para alcançar nossos propósitos e objetivos e, acima de tudo, para proteger nossa liberdade? (FENDT, 2004, p.1)

Os discursos oficiais (entenda-se aqui discursos oficiais como documentos oficiais publicados pelo governo) que defendem a implantação da Gestão Democrática orientam-se, numa análise acurada, por uma dupla perspectiva: de um lado argumentos que poderíamos vincular à perspectiva freireana (FREIRE, 2011) ou à um humanismo mais geral, que propõe a participação na escola como meio de democratizá-la, através da construção de tomadas de decisão via debate político igualitário; de outro, argumentos próximos do de autores relacionados ao neoliberalismo, que argumentam que a democratização da gestão de escola, “otimiza” a educação ao prover liberdade aos indivíduos que a operam a nível local, fazendo frente ao “pesado” e “ineficiente” aparelho estatal. Tais perspectivas, apesar de antagônicas, compõe para conformar um discurso uno de valorização à um fenômeno genérico nominado “Gestão Democrática”.

Ocorre que a ambivalência da filiação do discurso oficial é indicador de uma dimensão crucial da implantação dos mecanismos governamentais que se articulam sob o escopo da Gestão Democrática: a da incidência destes, sob a reestruturação das relações de trabalho e

responsabilização dos indivíduos pela máquina pública. Ideia implementada na década de 1990, a Gestão Democrática, política de descentralização, onera inegavelmente o trabalhador da educação, agora elevado à função de gestor.

Assim, além da administração pedagógica, o diretor de escola (um professor, portanto, com formação pedagógica) passa a ser responsável pela gerência administrativa da escola e pela gestão financeira de verbas (sem contar com apoio técnico para isto). Numa burocracia interminável que pode ter exigências como quatro orçamentos para compra de uma maçaneta estragada.

Numa das reuniões do CE na escola E., diretora e vice-diretora falam das verbas recebidas e condicionalidades para sua utilização: a diretora cita o fato de ter ido ao banco conferir verba de uma das contas sob sua responsabilidade quando, então, o funcionário do banco lhe informa a existência de outra conta (da qual ela sequer suspeitava a existência) com um depósito de aproximadamente R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais referentes ao Programa Mais Educação, proposta do governo federal para viabilizar a realização de tarefas em turno inverso).

Ela relata o susto, o entusiasmo e o pesar. Há verba, não se sabe dos critérios para gastá-la (só já se supõe que serão muitos), mas há um certeza: qualquer problema é de sua responsabilidade. Mas se reanimam e falam algo no sentido de informar-se para poder fazer bom uso do dinheiro, trazer melhorias à escola e se colocam a planejar formas de novas aquisições que auxiliem o cotidiano escolar. Carvalho (2009) aponta com propriedade que,

Na década de 1980, descentralização, participação e autonomia passaram a ser princípios amplamente defendidos pelas forças políticas e pelos movimentos sociais que lutavam em prol da democratização política, especialmente nos países semiperiféricos governados pelas ditaduras militares.

Na década de 1990, vivenciou-se um processo de (re)significação destes princípios, por parte dos teóricos neoliberais, e de incorporação à reforma do Estado. A proposta de Gestão Democrática encaminhada nos anos 90 compunha-se de uma variedade de medidas que aparentemente visavam fortalecer a sociedade civil, uma vez que sugeriam que ela compartilhasse decisões. No entanto, sua finalidade era levar a comunidade a assumir a responsabilidade, o "ônus" pela resolução de seus próprios problemas. (p. 1159)

Não obstante, cabe lembrar que as oposições, são em si já relacionais, de modo que antes de apontar somente o embate entre marxismo e neoliberalismo no cerne da discussão sobre Gestão Democrática, numa disputa por significar como esta deve ser, quero sublinhar aqui seus efeitos de composição.

É porque a ideia de participação é comum às duas perspectivas, que a ressignificação é possível: ``Nós temos que pensar que nós somos *profissionais*, nós estamos *formando*

cidadãos: [dizem] ah, não é obrigação da escola fazer festinha. Mas também é uma forma da gente chamar a comunidade pra escola.” (Isabel, professora, em entrevista concedida à pesquisadora). Isabel, enquanto diretora promovia festas em sua escola afim de chamar os pais à este espaço, pois acreditava assim promover sua participação na realidade escolar. Esta não é uma obrigação legal do cargo de direção, cargo este que repercute em um acréscimo pífio na remuneração do servidor que ocupa esta função gratificada (algo em torno de R\$ 500,00) e que aumenta a exigência de cumprimento de carga horária (a direção geralmente segue trabalhando nos meses de janeiro e fevereiro, recesso escolar, por exemplo). Mas por que as pessoas querem ocupar este espaço? Uma possível elevação de status? Desejo de poder? São hipóteses viáveis, que certamente fazem parte das motivações das pessoas que se propõe a este espaço. Mas as idéias freireanas, este humanismo utilizado reiteradas vezes para justificar o engajamento profissional (numa profissão altamente desqualificada), não podem ter seus efeitos desconsiderados.

Frases de Paulo Freire estão presentes em diversas passagens do Projeto Político Pedagógico da escola E., em cartazes e murais das salas dos professores e no livro de atas do CE: “Para encerrar a reunião, o professor S. leu a frase de Paulo Freire: tudo que a gente puder fazer [...] [segue citação que inaugura esta seção]” (ata 01/2009). E as professoras entrevistadas justificam seu engajamento em termos de “eu achava que podia fazer mais”, “eu queria melhorar as coisas”, um eu quero este espaço justificado em termos de como posso melhorar a experiência escolar dos alunos - lembrando a máxima de Freire (2011) de que o homem se humanizaria ao auxiliar na humanização de outros. Cabe também considerar a proximidade e simpatia (militante ou não) do grupo de professores para com o Partido dos Trabalhadores, partido do atual prefeito de Capão da Canoa. Prefeito este que escolheu para Secretária de Educação, uma professora lotada na escola E.

A afetividade (relação emocional entre professores e alunos) é mobilizada recorrentemente nas falas dos professores para especificar as motivações de seu engajamento profissional: Lúcia, em conversa informal, explica que não se deve chegar com cara de tristeza ou desânimo em sala de aula, pois os alunos percebem e não é *justo*, em suas palavras, desmotivá-los; “professor é assim, reclama, reclama, sofre, sofre, chega dezembro morto; vai janeiro, chega fevereiro, vem aquela gana de novo, a gente volta em março com o gás todo [...], acho que no fim eu quero isso [a direção] porque eu sou meio louca” (Ester, em entrevista concedida à pesquisadora); ou Paulo, que ao narrar sua trajetória fala da insatisfação que teve ao se descobrir aluno de um curso de licenciatura em Computação (pensava estar fazendo bacharelado) e de como a experiência do convívio com os alunos

altera sua relutância em estar naquela profissão em que “caiu” por acaso: “ver eles aprendendo, conseguindo fazer o que não sabiam, nossa, é tudo de bom, é muito, muito, gratificante” (Paulo em entrevista concedida à pesquisadora).

Ao justificar seu envolvimento em espaços da Gestão Democrática (sujeitando-se a ampliação do volume de trabalho e maior comprometimento horário, sem ter uma resposta financeira representativa) apelando para as possibilidades que vislumbram nestes espaços (ingerir, para aplicar o que consideram melhor), os professores parecem estar adentrando o domínio daquilo que Butler (apud Rafiotis, 2007) chama lógica da dádiva ambivalente. A Gestão Democrática, demanda de movimentos organizados da sociedade civil que compartilham de um ideário que os professores também estabelecem como seu, quando chega à escola é saudada por alguns como uma conquista. Contudo, o modo como as políticas de descentralização oneram o trabalhador, colocam em questão as potencialidades normativamente positivas desta dádiva. Rafiotis (2007) lembra também a outra dimensão que constitui a ambivalência das dádivas legislativas e do reconhecimento de demandas pelo Estado, a criação de zonas de ilegitimidade “ou seja, [dimensão que] implica a aceitação dos termos de legitimação oferecidos e dependentes do léxico dessa legitimação.” (p. 236). Há um cerceamento dos termos em que se dará a aplicação do ideal de participação, uma espécie de captura restritiva. No caso da Gestão Democrática, especificamente, pela exigência do cumprimento de procedimentos burocráticos, que despendem qualquer racionalidade no que toca a gestão de verbas financeiras e rotinas administrativas e no que remete à imposição dos moldes em que deve se dar a participação: a imposição da lógica da representação.

2.2. O Conselho Escolar

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a Gestão Democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã. (MEC, 2004, p. 34 e 35)

O CE, hoje existente na escola E., representa a efetividade de uma proposta que percorreu um longo caminho: nas normativas brasileiras, encontramos na LDB de 1996, na

parte em que se definem os princípios da educação escolar, expresso claramente que esta deve se pautar na: “Gestão Democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.3º da LDB). Perspectiva já citada no artigo 206 da Constituição de 1988. A inovação da LDB condiz com a proposição da existência de conselhos escolares, no artigo 14:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, art. 14)

Após a LDB de 1996, teremos os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva. No governo do primeiro destaca-se a criação do PDDE, programa de repasse de verbas direto às escolas e no do segundo, o Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares. São basicamente duas iniciativas que visam concretizar a Gestão Democrática, ressalta-se neste sentido também a reformulação do PDDE no governo Lula, com a inserção da exigência de um conselho fiscalizador na escola afim de respaldar a gerência de verbas federais. Ou seja, o PDDE atrela a existência do conselho na escola ao repasse de verbas e este é um primeiro momento em que se estimula a saída da idéia do CE do “papal” para as realidades escolares.

O “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” é uma segunda tentativa de grande porte para tentar materializar os conselhos. Tal iniciativa do governo consistia na distribuição de livros e divulgação de propostas que teriam dado certo em escolas com presença de conselhos, tendo sido lançado em 2004. O programa contou, além do MEC, com o apoio da Consed, Undime, CNTE, Unicef, Unesco e PNUD. Trata-se de 6 cadernos que sintetizam os principais eixos a que o governo associa os conselhos escolares: Caderno 1 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania; Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola; Caderno 3 – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; Caderno 4 – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo Pedagógico; Caderno 5 – Conselho Escolar, Gestão Democrática da educação e escolha do diretor e Caderno de Consulta – Indicadores da Qualidade na Educação.

Nestes cadernos encontramos positivados alguns conceitos propostos pelo governo federal: primeiro, uma definição da função social da escola pública, “[...] formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico,

ético e participativo.” (MEC, 2004, p.19); segundo, o conselho na escola como espaço de aprendizado destas competências, “A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa [...]” (idem, p. 20).

Contudo, iniciativas como o programa sobre os conselhos, que visam atuar reelaborando idéias e trazendo propostas teóricas, tem uma diminuta incidência no nível municipal, ainda mais em municípios de pequeno porte como Capão da Canoa. Nenhum dos professores com quem conversei sabia da existência do programa, do mesmo modo que não havia sequer um exemplar dos cadernos distribuídos pelo programa na biblioteca. A eficácia do governo é aumentada na medida em que se vincula a implementação de diretrizes à medidas coercitivas, como, por exemplo, repasse de verbas. Caso do PDDE.

Se a legislação fala em Gestão Democrática, os indivíduos que fazem esta gestão funcionar produzirão diferentes maneiras de significar estes termos; modos que partem de suas experiências acumuladas, mas que tem a novidade de se moldar as restrições do governo e da escola. A negociação de sentidos (Bhabha, 1998) é potencializada inclusive porque a socialização na linguagem da burocracia estatal é sempre um aprendizado doloroso (que às vezes não ocorre, inclusive). O que se verifica é a produção de resultados, que na maior parte das vezes, nada tem em comum com o proposto nas redes governamentais mais amplas. Ou que se quer levam em consideração a existência destas diretrizes, a exceção, claro, quando se tem a concessão de verbas em questão ou outras formas de coação (medidas que reorganizam o trabalho docente como a eleição de diretores, ou que alteraram a jornada letiva, ou imposições curriculares, por exemplo).

No caso do conselho escolar da escola E. vemos na fala do professor Júlio, ex-diretor, como se dá este movimento dos atos de governo à escola com mais precisão:

Bruna: Então eu queria saber um pouco antes, como essa discussão chega à escola? [...] Chega por que alguns professores tiveram a iniciativa ou chega porque a Secretaria avisou que agora essas questões iam ser implantadas na escola? Como começa?

Júlio: Todas as escolas recebem em geral uma verba do governo federal, que é o PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola, e a princípio para fazer a aplicação desses recursos a comunidade tem que ser consultada, onde é que esse recurso vai ser investido? E nada melhor do que consultar os órgãos representativos da escola pra isso...

Bruna: Era então uma exigência do PPDE?

Júlio: É, a partir dessa ideia do governo federal de uma maior participação da sociedade civil, dentro das nossas entidades publicas, nesses órgãos de fiscalização e controle, a gente foi tentando cada vez mais fortalecer esses órgãos para que não fizessem somente fiscalização, que estivessem realmente lá dentro da escola, dando

sua opinião e que pudessem participar dia e noite da escola. Enquanto a escola estivesse aberta. (Júlio em entrevista concedida à pesquisadora)

Júlio relata como considera importante a existência destes espaços, seu esforço para materializá-los, mas é indiscutível que a determinação estatal pauta a inserção do conselho na escola. O conselho data de 2005, apesar de Júlio considerar que este e o CPM, funcionavam “[...] não muito atuantes. A direção chamava o conselho, o CPM, pra fazer uma prestação de contas. Era um órgão simplesmente para prestar contas do que se estava fazendo [...]” (entrevista concedida à pesquisadora). O que considera ter se alterado depois de sua estada na direção, pois que buscou ingerir neste cenário.

Contudo a existência do conselho coincide com a condicionalidade do PDDE, mesmo que anteriormente não houvesse qualquer impedimento para existência do conselho na escola, tendo em vista o amparo legal da LDB desde 1996. Não quero com isso deslegitimar a fala do entrevistado e sua expressa vontade de fazer funcionar uma Gestão Democrática, ao contrário, intento demonstrar como as iniciativas governamentais criam espaços de atuação, espaços estes que são um lugar de liberdade de criação aos indivíduos que operam o poder à nível local.

As negociações de sentido partem também das memórias da relação com o Estado (ROCKWELL & EZPELETA, 1987), da ciência que os professores tem da permanência da escola para além dos atos de governo, saber cotidiano visível na fala de uma professora ao se pronunciar sobre um programa de controle de frequência proposto pelo MEC no segundo governo Lula e que teve as escolas de Capão da Canoa, como espaço do teste piloto:²²

[...] quando veio aquela gentarada toda do MEC já senti: “isso não vai dar em nada”, mas fiquei na minha, eles vem lá de Brasília, né? “Todos”, “todos” [faz pose de alguém que se julga importante], tinha uma japonesinha até... a gente ria... toda de salto. Ai quando vieram os cartões eletrônicos foi aquilo, tudo trocado, cartão de aluno de escola particular com cartão de aluno de escola pública, uma bagunça, sabia que não ia dar em nada. Só dinheiro jogado fora.
(entrevista concedida à pesquisadora)

Estes são indicadores de como o Estado se organiza para fazer cumprir suas determinações e de como não há uma unilateralidade nestas prescrições, que tem sim um papel produtivo, ao inaugurar novos espaços, mas que não são determinantes de uma eficácia prática e necessária.

²² Mais informações sobre a tentativa de implantar o controle eletrônico de frequência dos alunos em Capão da Canoa podem ser encontradas em <http://www.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2006/20060329_04>, acesso em novembro de 2011.

As proposições do MEC são claras quanto ao que se espera do conselho: a formação de uma cultura democrática. Mas de qualquer modo não é o que se verifica em geral, na prática. Na escola E., nas reuniões em que estive presente haviam dois representantes dos pais (ligados ao CPM), duas alunas, duas funcionárias, diretora, vice-diretora e orientadora educacional e mais uma professora. Não tive acesso ao regimento do conselho, pois este estava extraviado. Contudo tive acesso ao livro de atas, onde estão relatadas as reuniões de 2005, 2008, 2009, 2010 e 2011²³.

As atas oferecem um mapeamento das principais pautas discutidas, apesar de não oferecer muitos subsídios sobre os acontecimentos da reunião tendo em vista a linguagem e formato burocrático de sua construção. Rockwell e Ezpeleta (1987) verificam o mesmo em suas pesquisas em escolas no México e chamam a atenção para o papel regulador das categorias burocráticas, que potencializa sua significância na escola, mas “a abstração e a parcialidade das mesmas constituem a medida precisa dos limites daquele senso comum que o sistema produz a respeito de sua própria realidade.” (p.138).

De modo que, teremos nas atas passagens pouco elucidativas sobre a real construção das decisões no conselho, posto que encontraremos passagens impessoais como “[...] reconheceu-se que o dinheiro foi aplicado de acordo com as necessidades da comunidade escolar.” (ata 05/ 2008), ou “Foi combinado ainda maior rigor na cobrança do uso do uniforme, conforme estabelecido no regimento escolar.” (idem, ata 03/2010).

Considero, no entanto, que a análise das pautas e a lista de pessoas presentes dão algumas indicações sobre o real funcionamento do conselho. As pautas são em geral prestação de contas das verbas e questões de indisciplina de alunos: “[...] foram citados os alunos que não se enquadram aos moldes da escola e foram “convidados” a se transferir para outras escolas” (idem, ata 06/ 2009), ou, “aluno, mãe e avó, estiveram perante ao conselho para firmar “termo de ajustamento de conduta” [...] o professor S. entregou aos responsáveis o termo, onde será entregue um ao conselho tutelar.” (ata 03/ 2010). Enfim, mostras da lógica da homologação de decisões do corpo diretivo pelo conselho que tantos autores, como citado no primeiro capítulo deste trabalho, encontram em outras experiências de conselhos escolares. Verifica-se inclusive que a presença dos representantes do segmento alunos é esporádica, iniciando geralmente no meio do ano, quando uma série de reuniões do conselho já ocorreram. Os professores justificam tal demora da inserção dos alunos em função das atribuições do começo do ano letivo.

²³ Não houve atuação do conselho em 2006 e 2007.

Apesar de o grupo da direção monopolizar o conselho, há uma série de afetos de força visíveis neste espaço, a partir da interação entre os diferentes segmentos (pais, alunos, professores, funcionários) que este espaço proporciona. Vejamos isto de modo mais descritivo.

A primeira reunião do conselho que participei, em agosto de 2011, foi também a primeira reunião de Ana, Laura e Camila, representantes discentes. Sentadas no sofá da sala dos professores, esperávamos a reunião começar. Camila, aluna do 9º ano, filha de uma ex-funcionária da escola e que atua no CPM, socializada no convívio com as professoras, fala sobre sua primeira experiência com as categorias da linguagem estatal: “Eu sou, eu sou, como é mesmo? Ai! Eu passei o dia inteiro decorando o que eu sou e agora eu esqueci! Ah! Eu sou *suplente* dos alunos no Conselho.” (Camila, em fala pública presenciada pela pesquisadora).

A designação “suplente” é só a primeira das categorias propostas pelo Estado que passará a suscitar, afetar, a atenção de Camila. Ao longo de sua estada no CE e durante as reuniões que passar a frequentar, uma vastidão de siglas e termos específicos (PDDE, MEC, SME, verba de consumo, material permanente, são alguns exemplos) irá exigir sua atenção. E mais que isso, tal linguagem a qualificará (suplente, representante, líder). Noutra conversa, num dos intervalos das aulas em que eu estava no refeitório com Camila e suas amigas ela se reporta novamente a nomenclatura estatal: “o que é esse PDDDDD?” (idem), me pergunta, arrastando a sigla em muitos “D”s.

Estas não são inquietações concernentes somente à Camila, elas atingem todos os representantes do CE, inclusive professores, é claro que ela expressa com menos pudor suas dificuldades, mas foram recorrentes nas falas de meus interlocutores as dificuldades neste sentido:

Inicia a reunião, a direção tem a pauta pronta (não socializada previamente) e vai passando os pontos: primeiro questões financeiras - números são dados sem detalhamento, as professoras relatam seus problemas com o engessamento das verbas, o excesso de burocracia, de como o MEC tem repassado verbas que não chegam ao conhecimento em tempo hábil, de como estão sempre na correria porque as determinações legais as cerceam. Caso, por exemplo, da mudança no bloco de alfabetização com proibição da retenção de alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental. Falam, também, da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola sem o devido suporte de infra-estrutura. Prosseguem, então, tratando da questão dos gastos do dinheiro que a escola arrecada através de promoções de festas e rifas e que o CPM centraliza. Relatam que não é que não chega verba do governo, mas que esta é por demais engessada e burocratizada, o que dificulta seu uso. Relatam como a descentralização financeira, ainda não completamente efetivada, reordena as funções da equipe diretiva, agora responsável por isso também. Cristina, atual diretora, diz que em todas reuniões junto à SME o responsável pelo financeiro a lembra: você é a responsável pelo dinheiro, sai do seu bolso se faltar. Ela suspira “eu não sou contadora, eu sou professora”. Aponta a morosidade e descaso dos órgãos públicos: a prefeitura não pagou o telefone fixo, que foi então cortado. Ou as

reformas devidouras de um destelhamento que tiveram de ser pagas com dinheiro arrecadado pela escola. (trecho do diário de campo)

No trecho acima, podemos ver a unilateralidade dos professores: na reunião “a direção tem a pauta pronta” (trecho do diário de campo), unilateralidade que é discutida e não aceita sem resistências: numa das reuniões as professoras da direção solicitaram que os integrantes do CE assinassem um documento que trouxeram pronto autorizando o descarte de livros da biblioteca, uma mãe, representante do CPM, fala rindo: “mas assim não dá, vocês já vem com tudo pronto, tudo armado” (conversa presenciada pela pesquisadora). É claro que se trata de uma brincadeira, mas sua fala não deixa de ser um lembrete de que ela reconhece as assimetrias naturalizadas na constituição da escola, e mais que isso, que quando estas assimetrias lhe acometem, reage, ainda que em tom de brincadeira.

Ao mesmo tempo também há exposição da fragilidade dos professores frente ao Estado: a constante fala do funcionário da SME que Cristina diz a atormentar, “você é a responsável” (trecho do diário de campo), bem como, a explicitação de que, por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades especiais é compulsória - apesar de os professores não terem formação pra isto, nem a escola oferecer recursos para o trabalho com estes alunos - perante aos pais e alunos torna público vieses da unilateralidade do governo nas tomadas de decisão. Há uma socialização de angústias profissionais que anteriormente, pelo não convívio, passavam despercebidas.

De modo que o que o conselho promove é uma inserção de alunos e pais nos meandros da atuação estatal, como vemos nas falas de Ana e Laura, representantes discentes: “Eu pensei que a direção assim, era bem mais fácil. Mas daí eu fui ver aquele monte de números, de fazer portão, não sabia que tinha assalto [na escola], então foi muito... foi um susto pra mim”. E mais, para além da relação com o Estado e uma socialização na lógica da atuação estatal, há produção de novas visibilidades das relações de força que estruturam a escola: torna-se, quero enfatizar, mais explícita a situacionalidade²⁴ das relações de poder, pois que professores, pais, alunos e funcionários – ainda que não compartilhem todas informações que detem -, se vêem compartilhando este espaço.

²⁴ Situacionalidade, noção proposta por Evans-Pritchard em os Nuer (2008), para pensar o enquadramento “contextual” das definições de oposição ou cooperação entre grupos/identidades na estrutura social, como estas se dão de modo diverso em diferentes níveis e contextos, não devendo ser entendidas como absolutas.

2.3. As eleições para direção

Em Capão da Canoa, assim como em alguns outros municípios, há uma lei que regulamenta a eleição para escolha da equipe diretiva das escolas²⁵ e as institui como obrigatória. Ocorre que há um entendimento jurídico de que se trata de uma lei inconstitucional, visto que na Constituição de 1988 cabe ao executivo a prerrogativa da indicação dos cargos de confiança, caso da direção escolar. Ou seja, a eleição para diretores, do ponto de vista jurídico, é apenas uma consulta pública, sem poder deliberativo.

Ainda assim, as eleições diretas para direção ocorrem em Capão da Canoa, nas escolas públicas, desde o ano 2000 e não consta episódio em que o prefeito tenha desconsiderado o resultado da consulta popular. O mandato para direção é de três anos, aceitando-se recondução e são elegíveis professores efetivos do quadro, que já sejam estáveis (no caso do ocupante da direção exige-se que tenha duas matrículas com estágio probatório concluído), que possuam ensino superior no curso de Pedagogia ou demais licenciaturas, que tenham exercício de no mínimo três anos de regência de classe e que exerçam suas atividades na escola a que pretendem se candidatar desde, pelo menos, o início do ano letivo da votação. Votam em paridade professores, alunos maiores de 12 anos ou que frequentem a partir do 5º ano do ensino fundamental, funcionários, pais e responsáveis. Há um quórum mínimo de 50% de votantes e em caso de chapa única, faz-se uma consulta de “sim” ou “não” em que mais de 50% dos votos no “não” exigem realização de novo pleito. Nas disputas com mais de uma chapa, ganha quem obtiver maioria simples, independente do percentual.

Na escola E. o debate sobre as eleições ocorreu restrito aos professores, os alunos poucos souberam do que estavam acontecendo. Apesar de o edital, lançado pela prefeitura em parceria com CME, com as regras da eleição só ter sido publicado no final de setembro, determinando a realização das eleições no dia 27 de outubro de 2011, desde agosto, pelo menos, as eleições já eram faladas nas salas dos professores.

Para o segmento discente os preparativos para as eleições pouco ou nada representaram. Prova disso é o quorum da assembléia de apresentação das chapas: não mais que 10 pessoas (entre estas, incluídos representantes do CPM e do Conselho Escolar, a turma de alunos do PROEJA-FIC que estava em aula foi chamada a participar para aumentar as presenças).

²⁵ Lei nº 2.415, de 11 de julho de 2007 (CAPÃO DA CANOA, 2007, fl. 1) e sobre a inconstitucionalidade da lei de diretores, mais informações em < <http://jus.com.br/revista/texto/16519/eleicao-de-diretor-de-escola-publica-inconstitucionalidade>>, acesso em novembro de 2011.

O que ocorre é que, ao contrário do verificado em outros contextos, como, por exemplo, nas eleições para o poder executivo estudadas por Irllys Barreira (1998), as eleições para o diretor na escola E. não representaram uma explosão da política na esfera pública. Ao contrário, na sala dos professores, âmbito privado da escola, em pequenos grupos, relacionados às professoras que ocupavam a direção, as eleições eram debatidas, pensadas e decididas. Inúmeras vezes cheguei à escola e esse era o tema de pauta entre o grupo diretivo, chegada esta que algumas vezes suspendia conversas, mas que também era muitas vezes socializada a mim.

Da mesma forma, em outras escolas que visitei na época em que estava decidindo a escola em que realizaria a pesquisa, havia um silêncio público sobre as eleições, silêncio que mascarava uma intensa mobilização e tensão entre os grupos de professores. Antes de taxar tais atitudes em termos de autoritarismo de uma elite que manda na escola, quero chamar atenção para o “impacto” que a inserção da política causa no grupo de professores.

Primeiro, a eleição para diretores como prática democrática pressupõe concorrência. Idealmente a concorrência democrática se legitima para favorecer o pluralismo de propostas, contudo, não é assim que a maioria dos professores vislumbra a competição para direção. A concorrência é percebida com potencial de desestruturação da comunidade escolar, termo recorrentemente mencionado.

Faz parte da memória coletiva do grupo de professores (e essa é uma variável recorrente em todas entrevistas) disputas envolvendo mais de uma chapa nas quais, segundo elas, as propostas eram semelhantes e a disputa se dava em sua percepção, muito mais por um suposto status que a atividades conferiria do que por uma divergência de propostas. Ainda que em suas falas pontuem a competição ser um elemento importante, suas práticas remetem ao evitar do conflito, como se percebe no trecho abaixo do diário de campo que se reporta a uma das reuniões do conselho e no excerto de uma entrevista realizada com Isabel, professora que não faz parte da escola E., mas me foi indicada por outras professoras por ser alguém “que sabe de política”:

[...] Toca-se no assunto da eleição, a diretora fala que não há chapas. Mas uma professora entrega: eu acho que vocês tinham que apoiar a Cristina (atual diretora, o verbo apoiar dando a entender uma intencionalidade de candidatura?), uma das mães complementa que Lara, a orientadora, deveria continuar também. A vice-diretora declara que pra ela “deu” que sua aposentaria, próxima, ela quer em sala de aula. Mara, outra professora fala que há muita picuinhas, discussões sobre eleição. Cristina diz que na escola não, que todo mundo se dá bem, Mara contesta: Ah, Cristina, não adianta, é nos bastidores que as coisas acontecem. Tensão. Minha presença ouviu mais do que devia? Conversas se sobrepõe. Há um reforço de que a unidade não pode ser desfeita, algo próximo de uma ideia como política enquanto

prática impura. Falam de outras escolas, onde até ameaças existiriam. Uma professora aponta “entre educadores a postura devia ser diferente”. A diretora e a vice se eximem: eu nem queria ter concorrido... (trecho do diário de campo)

Isabel: [...] E aí foi um processo, esse processo foi bem difícil, em função de três chapas, dividiu a escola, deu muita encrenca, muita briga, muitas piadas também...

Bruna: Com os alunos envolvidos?

Isabel: Envolvidos. Não só com os alunos, como também os professores, então nesse momento a gente fica pensando: nós, professores, *educadores*, acabamos... criticamos muito as eleições, vereadores, prefeitos que fazem e acontece, que pagam e que compram votos e acaba sendo um processo não tão democrático na escola. Acaba sendo, como que eu vou dizer, acaba também acontecendo de uma certa forma pirulitinhos, agradinhos, ameaças, acontece. Tem coisas boas também, mas isso acontece, então nessa forma, quando se tem a concorrência, aí a gente acaba... tu que é professor acaba... no processo da educação tu tem que falar pro aluno da cidadania, pra eles não se comprarem, não se venderem por voto e tal e tal, mas lá na escola? No momento em que acontece o processo, não é tão fácil. Não é tão simples. (Isabel em entrevista concedida à pesquisadora)

A política, porque carregada do sentido construído através de experiências anteriores, aparece assim como Goldman cita em seus trabalhos junto ao movimento negro na Bahia, enquanto “atividade transitória, transcendente e poluente – no sentido de que contamina as relações sociais.” (2000, p. 319). Esta é uma primeira singularidade que a eleição para diretores enseja: uma tensão ao expor a relação entre pedagogia e política, através da idéia de competição. Aponto esta primeira questão, porque há um sentido da atividade pedagógica como naturalmente orientada para o bem. Colocar a disputa em meio à pedagogia parece supor um questionamento da naturalidade (neutralidade) das boas intenções educativas, “nós, professores, educadores” (Isabel em entrevista concedida à pesquisadora), ou, “entre educadores a postura deveria ser diferente” (trecho do diário de campo). Há essa primeira dimensão então, de que a competição que a eleição para diretores supõe, toca, afeta, a imagem profissional que estes professores compartilham de si.

Um outro ponto é novamente (como mencionado com relação ao conselho escolar) o que condiz à produção de novas visibilidades sobre a situacionalidade das relações de força. Ainda que em grande parte das escolas da rede municipal, chapas únicas conformassem a eleição, havia uma leve tensão por parte das professoras com relação aos votos de “não” (50% dos votos “não”, exigem novo pleito), bem como, uma preocupação com o não atingir do quorum mínimo.

Na escola E. as eleições foram simultâneas a entrega de boletins, por exemplo, para aproveitar a ida dos pais à escola e direcioná-los à votação. A instituição exige a participação, a Gestão Democrática supõe esta participação, mas que expressão a participação tomará neste espaço que sempre foi tradicionalmente de disciplinamento para o aceite? Como os alunos

reagiram a este espaço de voz, que nunca habitaram? Virão os pais participar deste espaço de consulta que tradicionalmente não lhes é facultado? A eleição para direção se dará colocando em questão a pretensa harmonia e ausência de conflitos na escola.

2.4. Singularidades nos (des)limites da escola

Como interpretar os funcionamentos acima listados? Proponho pensá-los enquanto singularidades produzidas pela reordenação de forças que o dispositivo de poder produz. A noção de singularidades advêm de uma leitura que Deleuze empreende da obra de Foucault (1998). Para melhor entendê-la cabe lembrar a questão do poder em Foucault; do poder como não tendo um centro, atuando de modo difuso, enquanto um exercício de forças sobre forças. Deste modo, o poder não se limitaria a um centro, mas se manifestaria em exercícios visíveis em pontos. Tais pontos visíveis, em que o poder, as relações de força, se encontram e se implicam mutuamente - pois nunca há passividade -, são as singularidades.

As instituições, na busca por enquadrar forças, tornam visíveis estas singularidades (DELEUZE, 1998). Ao criar espaços de encontro teoricamente igualitários (ainda que não sejam igualitários a coexistência no mesmo espaço traz uma inovação essencial: a socialização de informações) entre os diferentes segmentos da “comunidade escolar”, caso do CE (em que todos os segmentos da comunidade escolar se encontram representados) e da eleição (um momento de competição entre o corpo docente e de decisão, onde o segmento discente é hegemônico pois tem a maioria esmagadora dos votos), a implantação da Gestão Democrática na escola produz novos pontos de afetos. Afetos aqui entendidos como novas formas de interação entre as forças sociais. Nas relações entre professores e alunos a eleição para direção colocará à prova a construção da autoridade, já que ainda que transitoriamente, os alunos tem o poder de destituir (negando o acesso) um professor do espaço de mando; o conselho socializará pais e alunos nos meandros da lógica estatal, levando-os a ter acesso a um espaço interdito em que passarão a ser perceber como peças chave da educação, bem como, onde passam a tomar uma dimensão mais concretas de arbitrariedades estatais; os professores com a descentralização, apesar de sobrecarregados, desfrutarão de alguma liberdade para contornar as imposições estatais e, mais, terão novos aliados: pais, alunos e funcionários. A eleição para direção questionará a própria idéia de representação: o medo, por parte dos professores, de não obter o quórum mínimo, os obrigará a repensar sua forma de interação com pais e alunos. Enfim, inovações na forma como as relações de força implicam uma as outras, como os diferentes grupos reagem a atuação, uns dos outros. Esta é, considero,

a primeira aproximação da dimensão de positividade perceptível no funcionamento da Gestão Democrática na escola: a criação destas singularidades.

CAPÍTULO 3. ESTAR NOS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO: POLÍTICA E PROBLEMATIZAÇÃO MORAL

A inserção da política em sentido estrito na escola, via instrumentos formais da Gestão Democrática, funciona segundo uma série de singularidades que foram apresentadas neste trabalho, no capítulo anterior. Trata-se dos pontos difusos em que relações de afeto (mútua implicação) entre forças se tornam visíveis. Defendo que estas singularidades demandam problematizações morais acerca do ser/estar na política para as pessoas que ocupam a representação.

Foucault (2010) aponta que são as problematizações que estruturam a subjetividade; sua ocupação é então questionar os modos através dos quais os indivíduos são levados a se problematizar de determinadas maneiras e não de outras. Seu objetivo é fazer uma história das problematizações que conduzem o sujeito a se pensar e se constituir enquanto louco, doente, etc. Enfim, o que ele denominará modos de subjetivação,

[...] [aqueles] jogos de verdadeiro e falso através dos quais o ser se constitui como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado (...) quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante, ser trabalhador (...). (p.19)

A suposição é de que estes indivíduos ao vergar o “lado de fora” (as singularidades que fazem funcionar a Gestão Democrática) - construindo subjetivamente o entendimento desta singularidades e seu “lugar” dentro delas -, neste processo de constituir-se, o fazem através de exercícios práticos e refletidos, por meio de práticas de si. As singularidades reorganizam o cotidiano e afetam (provocam ações sobre) os indivíduos, como não há vazio de significação, as pessoas tem de se ocupar subjetivamente destas novas questões e como fazem parte deste espaço, passam a questionar a si próprios. Ao fazê-lo, considero que não se orientam para o código prescritivo, mas que constroem uma moralidade própria em relação à regras.

Explicando melhor, Deleuze (1998) propõe que a subjetividade organiza as singularidades e eu acrescento que a organização das singularidades produzidas pelo funcionamento da Gestão Democrática, no caso da escola E., passa por aquilo que Foucault (2010) denominou práticas de si. As práticas de si, seriam aquelas que envolvem o espaço de liberdade do indivíduo, em que este desenvolve uma ética em relação à si e na relação com os outros, onde se problematiza e ao mundo em que vive e em que define modos de conduzir-se

segundo esta ética que elege como sua. As maneiras de conduzir-se variam, cada indivíduo elege o seu modo de ser “fiel” a moralidade que elege como apropriada.

Há por um lado as forças do dispositivo de poder, enquadrando os indivíduos em jogos de verdade sobre como o sujeito deve conduzir-se (no caso em questão, as proposições estatais sobre como deve ser a participação na escola), mas há também “[...] uma elaboração e estilização de uma atividade no exercício de seu poder e na prática de sua liberdade.” (FOUCAULT, 2010, p.31).

Suponho, então, que os indivíduos que são levados pelos dispositivos de poder a operacionalizar a Gestão Democrática na escola, o fazem de maneira muito específica, através destas artes de existência que Foucault (idem) chama de práticas de si e que podem ser encontradas empiricamente nas relações múltiplas que as pessoas estabelecem entre si, nas estratégias abertas que traçam para assegurar a continuidade da Gestão Democrática e nas técnicas racionais que utilizam para se construir, fixar, enquanto sujeitos condizentes com os espaços que ocupam, ou seja, sujeitos de participação. Nos termos do próprio Foucault, estas artes de existência, podem ser delimitadas como,

Práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos. (2010, p.18)

Não há um código moral que provenha unificado do Estado ou dos professores e que seja exercido normalizando completamente os indivíduos. Foucault (2010) propõe que “[...] é verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere, mas implica também uma certa relação à si.” (p.37). Considero que o que organiza as práticas de si exercidas para construir-se enquanto sujeito participante, político, nos espaços da Gestão Democrática é o valor que tanto professores e professoras, quanto alunas elegem como cerne de sua problematização sobre o estar na política, o valor da responsabilidade. Cumprir com suas responsabilidades enquanto representante, professor, aluno, líder ou gestor é o ideal que almejam. Diferentes são as práticas que executam na consolidação de tal intento. As seções que seguem, trazem os argumentos empíricos através dos quais julgo ser apropriado pensar nestes termos.

3.1. Os professores e suas responsabilidades

Minha inserção em campo, na escola E., foi facilitada pelo meu tema de pesquisa, política na escola. Minhas interlocutoras e interlocutores demonstravam valorizar, e muito, a temática de estudo. A política é altamente valorizada entre o grupo de professores dado os sentidos que circulam entre o grupo sobre escolarização: trata-se, penso eu, da ambivalência que institui a Gestão Democrática enquanto dádiva do Estado, que flerta tanto com pressupostos do neoliberalismo, quanto do marxismo.

Este ponto de visibilidade em que temos neoliberalismo e marxismo conflitando e compondo a implantação da Gestão Democrática incita a uma primeira problematização: por que eu, professor, vou me sobrecarregar de trabalho ocupando a direção sem ter uma valorização salarial correlata? Quando questiono Ester, candidata a direção na escola E., e ela me responde sorrindo: “[...] é porque sou meio louca” (Ester em entrevista concedida a pesquisadora), há aí um pressuposto maior. A “loucura” de Ester é, segundo ela, acreditar na educação, um compromisso político que se coloca. Paulo, Lúcia, Júlio, Beatriz, Isabel, Cristina compartilham de tal perspectiva. Agir responsavelmente na formação de seus alunos, futuros cidadãos é o que buscam de diferentes maneiras através da política, a partir do momento que acessam cargos de direção.

Claro que esta idéia de um bem absoluto é normativamente questionável, mas quero reter que há aí uma decisão moral. Quando Ester se diz louca, há o reconhecimento de que a Gestão Democrática a onera enquanto trabalhadora, contudo, a Gestão Democrática, também a faz problematizar sua escolha profissional: eu sou professora, eu devo dedicação aos meus alunos.

Júlio, ex-diretor da escola E., militante do PT, ao longo de sua gestão na escola buscou incentivar o uso dos espaços da Gestão Democrática. Justifica suas contribuições significando responsabilidade como comprometimento com a promoção da organização coletiva. Neste sentido, matriculou-se num curso de especialização denominado “Escola de Gestores”²⁶, promovido através de uma parceria entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que tem por objetivo declarado “Formar gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica [...] na perspectiva da Gestão Democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.” (ESCOLA DE GESTORES, s.d.). Foucault (2006) trabalhará com a idéia de que as práticas de si tem três funções básicas: uma função crítica

²⁶ Site oficial do curso com maiores informações : <<http://penta3.ufrgs.br/EscolaGestores/informacoes.html>> , acesso em novembro de 2011.

(desfazer-se de maus hábitos), uma função de luta (dar coragem) e uma função curativa (cuidar, amputar). Considero que na escola E., estas tecnologias do eu são colocadas em práticas justamente para contornar esta ambivalência que a Gestão Democrática enquanto dádiva encerra. Os professores reconhecem esta ambivalência, mas buscam subverter a lógica neo-liberal buscando através de uma atenção para consigo, fazer um melhor nesta subversão.

Júlio procura um curso de especialização assim que é eleito para direção, aponta que também buscou estudar e analisar a realidade escolar, “[...] a partir do momento em que eu me candidatei a diretor eu fiz uma análise de tudo, eu já estava há 6 anos na escola, de tudo que a gente poderia mudar, transformar” (Júlio em entrevista à pesquisadora). Estudar, se atualizar para ser melhor, não são obrigações compulsórias definidas por algum estatuto profissional, são atividades a que Júlio se propõe afim de melhor desempenhar as funções a que se propõe.

Assumindo como diretor ele se depara com outra singularidade, as relações de força que organizam a escola e são monopolizadas pelos professores na relação com os alunos repercutem na não participação dos discentes, posto que estes não tem uma socialização prévia nestes espaços. Júlio, se questiona, porque não participam? Aponta que no Brasil é tudo muito recente em termos de Democracia. Enquanto diretor, responsável pelos alunos, busca então maneiras de construir esta disposição à participação junto aos discentes, propagando a ética em que acredita na relação junto aos outros,

Ai nós tínhamos dentro do conselho escolar o segmento dos alunos que na lei tinha representatividade, mas não tinha a participação. A ideia da rádio-jornal foi justamente essa. Eles estando dentro da escola, eles vão estão poder analisar... e com o rádio-jornal eles tinham que ir atrás de matérias, divulgar o que estava acontecendo na escola. Daí nós começamos dessa forma, chamar eles, os representantes que até então não participavam do conselho, pra que participassem de uma reunião do conselho e fizessem uma reportagem, [dizendo] “que é importante que o conselho escolar da escola se reuniu, então nós vamos ter que divulgar que o conselho esta atuante se reunindo”. [...] Uma rádio escolar na escola para formar lideranças entre os alunos através da rádio, que é uma rádio-jornal, que é um órgão que chama a atenção deles [...] E eles estando diretamente na escola, eu tinha essa participação mais efetiva com eles, tentando mostrar a importância que eles tinham enquanto alunos organizados, pra mim, direção da escola. (Júlio em entrevista concedida à pesquisadora)

Outro professor, Paulo, professor de informática que auxilia Júlio na rádio-escola também se compromete com este projeto por que se considera responsável, não estritamente com a produção de uma organização coletiva, mas com a idéia de formação de um cidadão autônomo. Seu comprometimento remete à relação com os alunos, que considera estruturar a pessoa que é hoje, considera que “ser” professor alterou sua trajetória pessoal e que o convívio com os alunos é que o fez assim.

Paulo trabalhava como serralheiro, matriculou-se na graduação em Informática sem atentar para o fato de que se tratava de um curso de licenciatura em Informática. No meio do curso veio a descobrir que o estavam preparando para ser professor. Não queria, mas como já estava no meio do curso continuou,

[...] eu nunca tinha dado aula antes, eu não sabia o que era uma relação de professor-aluno, nunca tive essa relação, quando a gente tá ali na escola, a gente tá ali como...pra ir, cumprir função, no pensamento do aluno e não por gosto da coisa, por gostar, muitas vezes tu tá ali porque os pais te mandam, enfim. Só que lá, tu...eu aprendi esse carinho que o aluno tem contigo, o aluno... de te abraçar... de o aluno vir correndo e te chamar, de te chamar de professor, e essa questão de ser professor, te transforma, faz tu te sentir uma pessoa diferente, uma pessoa que tem o dever de melhorar a educação. Quando eu saí da faculdade eu saí com esse pensamento que é meio utópico, mas que acredito eu, todos que se formam na licenciatura tem quando saem. De eu vou ser diferente, eu vou melhorar. Então eu tava nesse ano de iniciação, de pensar que tudo é azul, que tudo vai ser bom, e esse carinho dos alunos é que foi me transformando, foi me fazendo tomar gosto. Por que eu tinha essa aversão... ``Isso é temporário, isso é...eu vou passar numa outra coisa, eu vou fazer concurso pra banco, eu vou fazer,`` enfim... Por que educação não era o que eu queria. E foi esse ano, esse concurso que me transformou, que me fez sentir o gosto pela educação. Era tudo de bom, tu receber um abraço de um aluno vindo correndo pra te abraçar. E brincava com eles porque, os professores cuidam do recreio e fazem o recreio orientando, lá era assim, essa cultura de que o professor não tem vago esse espaço de tempo e acaba tomando conta dos seus alunos no pátio. Então, além de professor, tu acaba desenvolvendo outras atividades ali na hora do intervalo que é o momento deles extravasarem, tu sente mais o carinho, por que como professor tu tá ali pra ensinar, pra puxar orelha, pra passar conteúdo, tu tem que falar que não é assim, tu tem um trabalho mais orientado. E no intervalo tu tem esse momento de conversar com eles, de eles falarem da mãe, de eles falarem da família, de conversar com o amigo, daí tu começa a ver os grupos, tu começa a conversar com um grupo, outro grupo, tu começa a fazer amizade. Ai sim, tu se torna realmente amigo dos alunos, mesmo sendo professor, estando na figura de professor, no intervalo tu começa a curtir o que é a educação, o que é essa convivência. (Paulo em entrevista à pesquisadora)

Assim como Júlio, Paulo se dedicou a uma série de estudos para poder operacionalizar a rádio-jornal, contatou outras rádios em outras escolas, aprimorou seus saberes sobre programação de sites. Seu concurso para professor não lhe obriga a nada disso. São operações que executa por que se julga responsável perante seus alunos. Júlio e Paulo “burlam” o sistema, Júlio dá um jeito de na escola Paulo dedicar parte de sua carga horária à rádio-jornal e não somente à atividades regulares de aula, coisa que a “racionalidade” burocrática da prefeitura não vê com bons olhos. Mas na liberdade que desfrutam na escola isso é viável.

Lúcia, ex-diretora e atual supervisora, também é levada a se questionar pelo reordenamento de forças que a Gestão Democrática propicia, no que tange a situacionalidade das relações de poder:

Os nossos pais não tem mais vindo à escola. Uma prova disso é hoje, né? [assembleia de apresentação das chapas da eleição para direção] Então o que ta acontecendo? Nós, enquanto professores nos questionamos. Sempre foi assim? Não, há uns anos atrás nós tínhamos as salas cheias. Funcionava mandar recado, a gente conversava, as coisas eram melhores. E agora? Por que será? E a gente começa a refletir, quem sabe nós também contribuimos para que isso esteja acontecendo, hoje? E uma das hipóteses que a gente levantou é que a gente tinha nos últimos tempos...a gente chama os pais só pra reclamar dos filhos, entende? Reclamar do comportamento, reclamar que não estuda, reclamar que esta desinteressado, que não sei o que, não sei o que, então eu acho que isso afugentou os nossos pais e nos demos conta então, que nós vamos ter que retomar, nós vamos ter que fazer um trabalho, nós precisamos estar junto, pro bom e pro ruim... Então a nossa idéia é resgatar umas reuniões que nós fazíamos há uns anos atrás, que são reuniões em que não se fala nada de negativo, a gente constrói junto, reflete junto sobre questões importantes em relação aos filhos, à educação, questões que nos angustiam, que nos incomodam, a gente pensa junto e assim, trazer os pais devagarinho pra escola e ai a gente vai trabalhando também as nossas causas, a nossas questões mais específicas, não sei. A gente vai ter que fazer um trabalho diferente. (Lúcia em gravação da assembleia de apresentação das chapas concorrentes à direção)

É claro que a ausência dos pais pode ser sentida em outros momentos, mas os espaços da democratização da gestão expõem esta singularidade de forças na escola e incita a problematização moral. Existem eleições para direção e a preocupação passa a ser a obtenção do quórum mínimo, então os professores são levados mais fortemente a questionar o porque da não participação dos pais e sua contribuição na produção deste desinteresse. Mas mais que isso, quando Lúcia diz “a gente vai ter que fazer um trabalho diferente” (idem), este “ter” não é, também, uma obrigação legal, é uma meta a que ela se propõe, uma estilização de sua atuação como gestora que não está prescrito no código normativo do Estado.

3.2. As responsabilidades e suas alunas

Laura: [...] [Eu participo de] várias coisas, por que na escola, vamos supor que nós temos aula de Música, os alunos podem ajudar, correr atrás... aula de Educação Física, esportes como vôlei, sabe? Precisa de alguma coisa, talvez o aluno possa ajudar, porque a palavra do aluno sempre vale mais, é o que dizem, o que adianta os professores falarem alguma coisa, os diretores outra e os alunos não aceitem? Por isso [eu vou].

Bruna: Tu acha que isso te ajuda em sala de aula...

Laura: Sim, me ajuda bastante pelo fato também da responsabilidade, eu tenho que saber [...] eu tenho que sempre, mesmo conversando, eu tenho que ter notas boas, eu tenho que mostrar do que eu sou capaz, eu tenho que mostrar não que eu seja melhor, mas que se eu posso, eles [os colegas] também podem. E não como líder, já é uma responsabilidade de todo aluno ser pontual, não faltar aula e fazer as coisas totalmente corretas, então como líder eu acho que exige um pouco mais, então tem que sempre ser mais forte nesse lado.

Bruna: Isso são regras que tu colocou pra ti ou alguém te disse?

Laura: Isso é o que eu coloco pra mim, porque se eu acho que eu sou, eu tenho que ser o que eu digo ser, entende? E é por isso que numa reunião, por exemplo, que a gente tem com a escola, com o CPM, alguma coisa, e meus colegas perguntam: “o que aconteceu?”, eu sou uma pessoa que não posso sair falando exatamente o que foi decidido aqui dentro, por isso que tem que ter bastante responsabilidade.[...]

Bruna: Tu que decidiu isso, de não falar?

Laura: Exatamente, por isso que eu coloco pra mim, eu não posso falar, de eu guardar pra mim, a não ser que seja alguma coisa... Então foi regras que eu coloquei pra mim, e eu creio que deva ser assim. (Laura em entrevista concedida à pesquisadora)

Ana é aluna do 6º ano da escola E., tem 11 anos de idade. O ano de 2011 é o seu segundo ano na escola E., anteriormente ela estudava numa escola estadual próxima de sua casa. Sua escola anterior, a maior da cidade de Capão da Canoa e que tem quase 3 vezes o tamanho da escola E. (tanto em estrutura, quanto em número de alunos) passou a ser considerada pela mãe de Ana, pouco qualificada. Segundo ela, os alunos não teriam tanta atenção. Ana relata a troca de escola como um período muito difícil, pois teve de abandonar um espaço que freqüentava desde as séries iniciais, portanto conhecido, por uma escola nova, que além de tudo era em suas palavras “pequena”. Um escola pequena, como a escola E., é um espaço onde “todos” se conhecem. Ana, nova aluna, além de não conseguir se manter anônima, penou para se inserir em grupos, relatando que chorava todos os dias do primeiro ano na escola E. Parecendo tímida, ela fala baixinho e diz que nas reuniões do CE, sente as mãos geladas.

Laura e Camila estão em seu último ano na escola, o 9º, após uma trajetória que começa na escola E. nos anos iniciais, ambas tem 14 anos. As três meninas, entre 11 e 14 anos, são líderes de turma e representantes discentes no CE (Camila é suplente). A mãe de Ana faz parte do quadro de funcionários de outra escola e a mãe de Camila trabalhava na escola E. e agora assessora a secretária de educação na prefeitura municipal. A mãe de Ana fez parte do conselho escolar de outra escola, as mães de Laura e Camila são representantes do segmento pais, no CPM da escola E. Trajetórias que tem bastante em comum e explicam em alguma medida a inserção das três neste espaço de participação, tendo em vista uma socialização prévia com a militância política, como diz Camila, “é o que a minha mãe sempre diz: a fruta não cai longe do pé.” (Camila em entrevista concedida à pesquisadora).

A existência dos líderes de turma na escola é justificada pelos professores no sentido de organização da participação dos estudantes, é como um mecanismo complementar da democratização da gestão (apesar de ter um claro papel disciplinar), os líderes de cada turma gerenciam as demandas da turma e fazem a ligação com a direção. Camila e Laura sempre foram líderes em suas turmas dos anos finais do ensino fundamental, Ana em seu primeiro ano de ensino fundamental também quis se inserir neste espaço.

No início de 2011, os líderes de turma da escola E., foram chamados à direção para que se decidisse qual deles seriam os representantes discentes no conselho. A vice-diretora

justifica a decisão entre os líderes, pois estes seriam mais responsáveis. O desejo de inserção das três meninas no CE passa pelo reconhecimento que elas tem das assimetrias de poder na escola, reconhecimento este que elas expõe ao explicar como constroem suas motivações (e as problematizações que as embasam) para acessar estes espaços. Camila fala do entusiasmo que lhe acometeu quando a vice-diretora explicou o que era o conselho: “Nossa, eu quis muito, os alunos *decidindo*, junto com os professores! Então eu queria muito poder ser escolhida!” (Camila em entrevista à pesquisadora). Ana e Laura já vislumbram no conselho um modo de inserção neste jogo de forças que constrói a escola, justificam que no CE estariam mais “por dentro do que acontece na escola”, estabeleceriam contatos que lhes seriam favoráveis junto aos professores “assim, acontece uma coisa, eles já sabem que tu é alguém em quem se pode confiar” (Ana em entrevista concedida à pesquisadora).

As meninas vão traçando suas próprias significações à representação e a participação na política. Mas a idéia de responsabilidade também lhes é central na hora de conduzir-se e pensar-se neste espaço. Acessar os espaços de poder exige, segundo elas, comprometimento, então elas buscarão diferentes maneiras de comprometer-se afim de construir sua adequação a idéia de responsabilidade que julgam, devem atingir, pois que é o valor que prezam.

Laura investirá no bom relacionamento com os colegas; “se dar bem” com todo mundo é uma responsabilidade, assim como ser uma aluna aplicada que mantém os cadernos em dia. Ana e Camila procurarão se inserir em diversos espaços da escola. Como se estar em todas atividades que a escola propõe lhes fornecesse um atestado de comprometimento. Ana, a partir do CE, se inseriu no Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, CONDICA, e no grupo de teatro da escola. Camila é “polivalente”, líder de turma, representante no conselho, faz oficinas de teatro e artes, toca na banda da escola e participa da rádio-jornal. “Mora na escola” como diz que seu pai fala ao reclamar de sua inserção na escola.

Todas se colocam metas afim de atingir a responsabilidade, ideal ético que almejam: manter caderno em dia, não faltar, atuar com prudência cita Laura em entrevista concedida a mim (se referindo a não sair falando sem pensar sobre as questões abordadas no CE), procurar se informar na internet ou com outras pessoas sobre os temas e linguagens do conselho que não entendem. Enfim, praticando, exercitando modos de fazer-se responsável, o valor que elegem como central na tarefa de ocupar a participação.

“[...] agora eu me sinto menos criança, sabe? Mais adulta... É, agora eu sou mais adulta, mais responsável.” (Ana em entrevista à pesquisadora); “[...] tem dias que dá uma preguiça de acordar, uma vontade de ficar dormindo, mas eu tenho que ir, não adianta”

(Camila em entrevista concedida à pesquisadora); “foi regras que eu coloquei pra mim, e eu creio que deva ser assim.” (Laura em entrevista à pesquisadora).

Para as três meninas representantes no CE o modo de conduzir-se na política é tributário do modo como entendem que um aluno deve conduzir-se, daí os exercícios que se propõe. O que sua inserção nos espaços da Gestão Democrática reorganiza, é a dimensão que dão para si mesmas. “Por que dizem que a opinião do aluno importa”, ou, “[...] agora eu me sinto menos criança.”, são entendimentos sobre si que a experiência de estar na política propicia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eleição direta para diretores e o Conselho Escolar são propostas da Gestão Democrática que alteraram a rotina escolar. Ao construir estes espaços, as diferentes forças de governamentalidade tem intenções que não necessariamente se materializam na concretude da escola.

A atuação de órgãos como o Banco Mundial e a localização do argumento da democratização da gestão da escola no discurso neoliberal da década de 1990 são apenas algumas mostras do embate que envolve a implantação desta proposta. Proposta esta que no Brasil se positivou na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 através da mobilização de setores da sociedade civil. Considero importante não desmerecer esta dimensão da produção das leis. Daí a disputa por significação do que represente termos como descentralização, autonomia, democracia, etc.

Por outro lado escolas são *espaçostempos* (ROCKWELL & EZPELETA, 1997) construídos por diferentes forças sociais e por uma memória destas forças que atua no presente, servindo de subsídio às ações de pais, alunos, funcionários e professores. Uma escola tampouco se restringe a um prédio, ela incorpora sentidos de diferentes gerações sobre escolarização e, no caso das escolas públicas municipais brasileiras, são um dos poucos “braços” do Estado que atua nas periferias. Apesar da questionável qualidade do ensino público brasileiro, hoje, este se caminha para universalização do acesso²⁷ ao ensino básico.

Esta permanência da escola no tempo e o caráter intermitente de atuação do Estado potencializam a liberdade com relação ao código moral no que toca a construção dos sentidos da Gestão Democrática na concretude escolar. Os embates ocorridos em redes mais amplas, como citados anteriormente, pouco repercutem diretamente em escolas de municípios de pequeno porte e afastado dos grandes centros, caso da escola E. Na escola E. as cartilhas do MEC não chegam, mas a obrigatoriedade da existência do CE e das eleições diretas para diretores, sim. Assim como a descentralização de verbas e responsabilização do diretor e dos representantes do CPM (que tem de assinar os balancetes financeiros da escola) é compulsória. Contas bancárias são abertas sem comunicado prévio, critérios de uso destas verbas não são discutidos, são impostos.

²⁷ O que quero demonstrar aqui é a inserção que a escola, ao contrário da maior parte dos órgãos governamentais, tem em zonas que o Estado só se faz presente a partir dela. Para maiores informações sobre a problemática da universalização do acesso à escola no Brasil: Ferraro & Machado, 2002.

A democratização da gestão reorganiza as forças que constroem a escola, atua como uma instituição, diagramatizando a participação na escola. Professores querem participar da aplicação de verbas? Terão de se responsabilizar por elas. Alunos querem fazer parte das tomadas de decisão? Terão de demonstrar ser suficientemente “autônomos”. Os conselhos escolares fazem conviver pais, funcionários, alunos e professores e expõe o descaso do Estado com o ensino público. A eleição para direção expõe os professores ao teste da aprovação popular. Isto não é pouco. Professores seguem monopolizando informações, o que os faz terem hegemonia da produção das decisões, por vezes, sim. O Estado segue se aproveitando da descentralização para não se responsabilizar pelas ineficiências dos serviços públicos, sim.

Mas ao proporciar a convivência entre diferentes segmentos e a necessidade de respaldo popular aos professores a Gestão Democrática reordena relações de força. Este reordenamento é verificável em pontos singulares, em que se verifica o afeto de uma força pela outra: quando os professores apresentam no conselho um documento pronto e uma mãe questiona a unidirecionalidade desta construção, quando os professores expõe a burocracia do uso das verbas à pais e alunos dando visibilidade a morosidade do Estado, quando os pais deixam de se interessar pela escola, não participando da votação, e os professores passam a questionar sua contribuição neste não interesse, da mesma forma quando os alunos não demonstram vontade em participar do conselho.

Estas tensões, visibilidades das mútuas implicações do poder, não se perdem no não sentido. Não há não sentido, as pessoas que vivenciam estas singularidades se ocupam da produção da significação destes acontecimentos. Estas relações de força são interiorizadas e trabalhadas individualmente a partir de elementos que são comuns.

Sustento, então, como esta subjetivação, a dobra do fora que forma um dentro (DELEUZE, 1998), repercute em exercícios postos em práticas pelos representantes das instancias de participação na escola para promover um ideal ético, demonstrar-se responsável, construir-se responsável em termos de participação política. É claro que nestas estilizações, oriundas da liberdade, acabam por se reportar e interagir com o poder normalizador. Responsabilizar-se pela escola faz com que professores trabalhem mais e as alunas se proponham a atividades extra-classe múltiplas. Ao mesmo tempo, as pessoas encontram formas, ainda que breves de reagir ao poder, fazem alianças com a associação de moradores, por exemplo. Enfim, considerações, que creio demonstram uma produtividade nestes espaços de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BARREIRA, Irllys. **Chuva de papéis** : ritos e símbolos de campanhas eleitorais no Brasil. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1998.

BETLINSKI, Carlos. **Participação e prática da autonomia nos conselhos municipais de Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, resumo, s.d. Disponível em: < http://www.ced.pucsp.br/conteudo/projetos_eventos/textos_2003/resumo%20Carlos%20Betli%20nski.PDF> Acesso em novembro de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei 9.634/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BOURDIEU et al. **A profissão de sociólogo** : preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPÃO DA CANOA. **Lei n. 2187/05**: institui a obrigatoriedade da eleição direta para diretores e vice-diretores e dá outras providências. 2005.

CARVALHO, Elma J. G de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

DELEUZE, Gilles. ?Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedica, 1990.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 4ª reimpressão.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EVANS-PRITCHARD, E.E. **Os nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERREIRA, N. & AGUIAR, M. (org). **Gestão Democrática da educação**; atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito** : curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo : Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Sexualidade 2**; o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **Microfísica do poder** . Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- FENDT, Roberto. **Capitalismo e Liberdade**. Sl. Se, 2004. Disponível em: <www.institutoliberal.org.br/conteudo/download.asp?cdc=900>, acesso em dezembro de 2011.
- GOLDMAN, Marcio. **Como funciona a democracia**; uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.
- _____. Uma teoria etnográfica da democracia: a política do ponto de vista do movimento negro de Ilhéus, Bahia, Brasil. In: **Etnográfica**. vol. IV (2). pp.311-332. 2000.
- _____ & PALMEIRA, M. (org.) **Antropologia, voto e representação política**. Rio de Janeiro : Contra Capa, 1996.
- GUEDES, Nilson Robson. A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista? In: **Sare Anhanguera**. S.d. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/viewFile/195/192>>, acesso em novembro de 2011.
- KUSCHNIR, Karina. **Antropologia da Política**: uma perspectiva brasileira. Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, Working Paper 64, 2005. Disponível em: <http://www.brazil.ox.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0006/9357/Karina20Kuschnir2064.pdf>. Acesso em 20/10/2011.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Antropologia Política**. S.l. ; S.e.; S.d. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/horizon/files/antropolitica/joaopacheco.pdf>>. Acesso em 20/10/2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da educação**; desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____ & ROSAR, M. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, Renato de. A atualidade do debate sobre autonomia universitária. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, SP, v. 3, n. 4, p. 53-62, 1999.
- RIFIOTIS, Theophilus. Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos dos sujeitos. In: SILVEIRA, M. R. G. *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-1985). Relatório de Pesquisa. Cidade do México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1987.
- _____. & EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez. 1983.
- UNESCO. **(Declaração sobre) Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2000.
- _____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1993.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien. 1990

_____. **Educação recomendação relativa para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais**. 1974.

_____. **Recomendação relativa à Condição Docente**. 1966.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2004.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

O roteiro de entrevistas foi estruturado pensando as duas dimensões das práticas de si: I) a relação consigo e II) a relação com os outros; e suas interpenetrações.

PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS:

No ponto I) Analisar as problematizações que se colocam, através de questões sobre os significados atribuídos à (sempre em relação às experiências concretas da escola):

- a) Educação (motivações para opção profissional e continuidade na profissão? como as concepções foram sendo construídas e alteradas na faculdade e nas práticas docentes?);
- b) Política (como entende? Que relevância credita? tem envolvimento prévio na trajetória?);
- c) Participação (sentidos? Importância? Efeitos possíveis? Engajamento prévio? Como mensura uma boa participação?)

No ponto II) Artes de usar o poder na relação com os outros, a partir:

- a) Da relação com o Estado (como significa a implantação das normativas? O que contesta? O que valida? Como e porque colabora? Com que intensidade?)
- b) Da relação com os alunos (como compreende a relação professor/ aluno? Como avalia a participação dos alunos? Que importância credita a ela? Como mensura um bom representante? Propõe práticas intencionais para que eles participem? Que práticas são essas? Como significa suas práticas direcionadas a promover essa participação?)

PARA OS ALUNOS E ALUNAS

No ponto I:

- a) Participação (por que se candidataram? Sentidos sobre? Relevância? Como se auto-avalia nesse espaço? Iniciativas que tomou por julgar pertinentes à função? Se entende enquanto representante? Que categorias usa para definir sua estada ali?);
- b) Política (o que identifica como político? se reconhece em tal atividade? Tem socialização prévia?);
- c) Educação (sentidos? Importância? Como relaciona educação à participação e política? Que leitura faz dos jogos de poder nos espaços de participação?).

No ponto II:

- a) Na relação com a política em sentido estrito (como significa o contato com as rotinas burocráticas? Com a linguagem da participação? Com a estada nos espaços como a prefeitura? E com os políticos?);
- b) Na relação com os professores (como percebe as práticas dos professores nesse espaço? Como entende o "acolhimento"? Como significa a convivência nesses espaços?)
- c) Na relação com os colegas (entende que tem de prestar contas? Entende que tem de adotar uma determinada postura em relação à esses? Propõe ações a eles a partir de seu engajamento enquanto representante?)