

A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: 1996 - 2005*

Wilson da Silva Santos**
UNEB

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo perquirir a constituição documental da gestão escolar da Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória da Conquista no período de 1996 a 2005. Partindo de uma análise documental sustentada no regimento unificado das escolas municipais e no estatuto do magistério do Município citado, procura-se mostrar a concepção de gestão colegiada a partir dos conceitos autonomia e democracia. Esta investigação se deu mediante formulações de questões analíticas e detalhamento da revisão de literatura que trata sobre a temática estudada e do referencial teórico gramsciano em que a pesquisa se apóia. Com um procedimento hermenêutico, a pesquisa concluiu que as ambigüidades dos conceitos autonomia e democracia nos documentos em foco podem ser ressignificados através de normatizações jurídicas ou ainda pela própria contextualização da prática educativa ao longo dos anos.

Palavras-chave: Autonomia, Escola, Gestão Escolar, Regimento, Vitória da Conquista.

CONCEPTION OF THE SCHOOL MANAGEMENT OF THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM IN THE CITY OF VITÓRIA DA CONQUISTA: 1996 – 2005

ABSTRACT:

This article aims to explore the documentary constitution of the school management of the Municipal Education System of the city of Vitória da Conquista in the period from 1996 to 2005. Starting with a documentary analysis supported on the regiment unified municipal schools and on the primary teaching statute of that city, one intends to show the conception of joint management through the concepts of autonomy and democracy. This research took place by formulating analytical issues and detailing the literature review which deals with the studied subject as well as the Gramscian theoretical referential on which the research is based. With a hermeneutic procedure, the research concluded that the ambiguities of the concepts of autonomy and democracy in the focused documents can be reinterpreted through legal or by the very contextualization of the educational practice down the years.

Keywords: Autonomy, Bylaws, School, School Management, Vitória da Conquista.

O presente artigo intenta analisar a concepção de Colegiado Escolar e de Unidade Executora nos aparatos legais inscritos no Regimento Unificado das escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, no período compreendido entre 1996 e 2005. Para aprofundar o debate sobre o caráter da gestão escolar proposto aqui, é preciso primeiro investigar a Lei Orgânica e as Legislações do Estado da Bahia e do Município, antes de 1996, que encerram sobre o assunto gestão escolar direta ou indiretamente. Essa explanação favorece a ampliação e discussão em torno do tema citado.

1. Antecedentes histórico-contextuais: aspectos legais da Gestão Escolar antes de 1996

O tema gestão escolar torna-se, nos anos de 1980 e no início dos anos de 1990, um dos temas principais dentro das discussões travadas no campo da educação. Tratava-se, naquele momento, da preocupação e do anseio de fazer emergir uma nova forma e conteúdo de relações democratizantes, tanto dentro quanto fora da escola, tanto para redimensionar e fortalecer a unidade escolar, quanto para estabelecer mecanismos estratégicos de ação política. Em verdade, essa discussão era travada para em contraposição ao modelo hegemônico do regime militar, cujo processo gestor mostrava-se indubitavelmente autoritário e tecnicista. O grande mote da defesa da gestão democrática era a tese segundo a qual, para alcançar a qualidade de ensino seria preciso, além de outros fatores, a participação direta dos vários sujeitos que compõem a escola (alunos, pais de alunos, professores); tal participação resultaria na intervenção deliberativa e consultiva nos processos pedagógico, administrativo e financeiro.

A defesa pela democratização do espaço escolar ocasionou a mobilização, não somente dos movimentos organizados dos trabalhadores em educação; mas, de forma igual, impulsionou o envolvimento dos atores até então considerados secundários no processo pedagógico, como alunos, pais de alunos e funcionários de apoio. As escolas foram incursionadas sobre o tema da participação, concebida como

processo que, por seu caráter pedagógico, favorecia a tomada consciente e comprometida de iniciativas, portanto, mudanças duradouras de comportamentos individuais e grupais passam a ser percebidas como elemento principal da construção da democracia, em que as decisões concernentes a toda sociedade resultariam de um amplo processo de decantação de reivindicações formuladas pelos setores majoritários, na tentativa de estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social (WEBER, 1992, p. 215).

As manifestações e a defesa que os setores progressistas faziam pela democratização da gestão escolar arrolaram-se através do argumento de que a participação e a reestruturação das relações estabelecidas nas áreas administrativa e pedagógica da escola deveriam ser asseguradas prioritariamente através da eleição para os cargos de diretor e de vice-diretor. Nesse cenário, o processo eleitoral esteve como uma das principais solicitações e estratégias para a firmação do processo de democracia da gestão escolar (SILVA, 1999).

Esse assunto sobre a eleição para diretor é evidenciado por Paro, ao dizer que um fato

que parece ter contribuído para que a eleição de diretores se pusesse como reivindicação de caráter político nos vários sistemas em que isto se verificou foi a visibilidade política da escolha de diretores. Ou seja, na medida em que os diretores eram nomeados pela autoridade estatal, isto era caracterizado como um ato discricionário que agredia o “direito” de escolha dos comandados por ele. Todo ato subsequente desse diretor que fosse contra os interesses do pessoal escolar e, em especial, dos docentes, era interpretado como sendo conseqüência do fato de o mesmo ser nomeado. Dessa forma, nos sistemas em que o diretor era nomeado, sua escolha era e parecia ser um ato político (PARO, 1996, p. 54).

Já em 1980, presenciavam-se os primeiros resultados da vindicação da proposta da eleição para diretor. Estados como Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina e Goiás tornaram-se parâmetros de gestão escolar democrática, plasmada principalmente na concretização da eleição direta para diretor, isto é, as experiências ocorridas nesses estados ganharam densidade e foram viabilizadas, tendo a eleição como referência (SILVA, 1999).

Nesse contexto, já em 1986, o município de Vitória da Conquista, governado pelo então prefeito José Fernandes Pedral Sampaio (PMDB), inicia como bandeira de luta da democratização da gestão escolar a defesa da eleição para diretor. O primeiro dispositivo de lei criado, que contribuiu para o fortalecimento da unidade escolar, foi o Estatuto do Magistério, Lei nº 394, decretada em dezembro de 1986. O artigo 45 desse Estatuto especifica “o provimento dos cargos de diretor e vice-diretor em eleição direta e secreta, com a participação universal do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo da escola e da representação de pais de alunos, eleitos em número igual a 2/3 do corpo docente”. No entanto, deve-se observar no corpo desse artigo que, apesar de a eleição para diretor ter legalidade, a sua proposta e a sua efetivação se deram por uma “democracia restritiva”, limitando a atuação dos pais, com o mecanismo de representação, “eleitos em número igual a 2/3 do corpo docente”. Embora a defesa da eleição fosse também amparada pelos alunos, estes nem sequer foram citados no texto do estatuto. Isso demonstra que o movimento dos professores teve uma influência marcante durante esse processo, por serem os sujeitos mais abalizados e organizados politicamente. Porém, enquanto categoria, os docentes não conseguiram ir além dos interesses corporativos, mesmo com a defesa de um princípio democratizante. O conteúdo reivindicatório de uma democracia direta foi compreendido pela sua formalidade e imponderação de sua substantivação. Mesmo assim, o avanço que se deu a partir do Estatuto sinalizou a quebra da espinha dorsal das práticas centralizadoras, cujas decisões político-educacionais para escolha de diretores escolares estavam sob influência direta de líderes políticos locais.

Com a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, artigos 12, 13, 14, 15, 67, bem como suas regulamentações e pareceres, a autonomia escolar e os princípios da gestão escolar democrática ganham maior destaque e relevância, como conjunto de determinações que ora a LDB encerra. Entretanto, por serem imprecisos os seus dispositivos em sua definição, percebe-se que o espírito da Lei passa a ganhar força com o discurso conservador e privatista da educação. A tentativa de apropriação do discurso de autonomia procura induzir a participação da sociedade civil como protagonista de uma rede solidária, para legitimar medidas que eximem progressivamente o dever do Estado de custear a escola pública e estatal. A defesa e a apropriação hermenêutica da lei demonstram, de certo modo, que a autonomia pode não estar relacionada a princípios e ações democráticos. De fato, as brechas, que a Constituição Federal de 1988 e a LDB apresentam, constituem o mecanismo que abre espaço para diversas interpretações e execuções (SILVA, 1999).

Isto se dá, também, no corpo do texto legal da Constituição do Estado da Bahia, que versa sobre o assunto. Os debates sobre gestão educacional, na Bahia, são levados a efeito na própria Constituição do Estado (SILVA, 1999). Do mesmo modo que foi apresentado na estrutura da LDB, o que vem à tona na Constituição do Estado é uma série de inconsistências conceituais, como, por exemplo, o texto do artigo 249, que não passa de um simples apanhado geral sobre o tema, sem assegurar a sua viabilidade, conforme assinala o próprio artigo:

Art. 249 – A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

§ 1º - A gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos:

I – Conselho Estadual de Educação;

II – Colegiados Escolares;

§ 2º - O Conselho Estadual de Educação, órgão representativo da sociedade na gestão democrática do Sistema Estadual de Ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas.

§ 3º - A lei definirá as competências e a composição do Conselho Estadual de Educação e dos Colegiados Escolares (Bahia, 1989).

Da mesma forma, a Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista (Lei nº 528/90), no artigo 131, inciso III, e no artigo 132, institui o Conselho Municipal de Ensino e o Colegiado Escolar. O artigo 132 é regulamentado pela Lei nº 648/92, que cria o Conselho Municipal de Educação. Num mesmo percurso, a Lei Orgânica de Vitória da Conquista não exprime conceitos precisos de autonomia e gestão democrática, mesmo considerando que a gestão democrática da escola surgiu como uma bandeira de luta dos trabalhadores em educação.

Como já foi relacionado, o rompimento, em forma de lei, de práticas alicerçadas em critérios de tutelamento e de fisiologismo político-eleitoral, para deliberação de cargo de direção escolar, é encetado com a homologação do Estatuto do Magistério. Esse movimento estava em articulação com as discussões sobre o tema “democratização do espaço escolar” que aconteciam em nível nacional. Essa relação entre as discussões em nível nacional e o movimento reivindicatório dos professores de Vitória da Conquista promoveu, mesmo de maneira incipiente, a concretização de ações que resultaram na aprovação do Estatuto.

Ainda nesse contexto, a incorporação de algumas exigências da categoria dos professores na Lei Orgânica, destacando a introdução da gestão colegiada, significou um processo que aponta para a criação de concepção e prática democrática no espaço escolar, posto que a categoria passou a posicionar-se, aos poucos, contra a ordenação e a prática educacional do regime ditatorial, as quais eram amparadas em princípios denominados tecnicistas e centralizadores.

Deve-se ressaltar que, apesar de o Estatuto do Magistério e a Lei Orgânica evidenciarem avanços importantes para a legitimação da eleição direta para diretor e da gestão colegiada, isso não nos autoriza a afirmar que a escola municipal de Vitória da Conquista, em seu cotidiano, assistiu a uma mudança substancial em seu funcionamento gestor, mesmo reconhecendo que “a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos crescimentos materiais e morais” (BOBBIO, 1992, p. 10). Não nos cabe aprofundar nesse contexto histórico, que antecede o período de análise desta pesquisa, a relação entre a concepção e a prática, pois isso demandaria uma outra investigação mais pormenorizada. O que nos interessa nessa delineada e sintética análise é mostrar que, já na década de 1980, Vitória da Conquista dá início às primeiras rupturas na forma de organização da gestão escolar,

perspectivando uma estrutura de Gestão Colegiada/democrática, através, como foi assinalado, do Estatuto do Magistério, em 1986, antecedendo a Constituinte Federal de 1988, da Lei Orgânica, em 1992, e a LDB de 1996.

2. Gestão Escolar: concepção legal (1996-2005)

Ao consultar o arquivo da Câmara Municipal de Vitória da Conquista, bem como os anais da Secretaria da Educação e do Conselho Municipal da Educação, não foram encontrados projetos de lei, leis e resoluções que tratem sobre o assunto gestão escolar ou órgãos colegiados durante o período 1996-2005. Também não há legislação específica para os órgãos colegiados, exceto o Regimento Unificado das Escolas Municipais. Além desse Regimento Unificado, foi obtida a resolução que regulamenta a eleição direta para diretor que, em sua essência, não se diferencia do Estatuto do Magistério, aprovado em 1986.

De acordo com o Regimento Unificado das Escolas Municipais de Vitória da Conquista, de 1996, no artigo 22, inciso VIII, um dos objetivos da unidade escolar é “assegurar o funcionamento do Colegiado Escolar, da Unidade Executora e órgãos equivalentes como forma de participação de alunos, pais de alunos e de integração escola-comunidade”. Portanto, este presente trabalho se preocupará em analisar o Colegiado Escolar e a Unidade Executora do mencionado Regimento.

Gestão Colegiada e o Conselho Executor: dispositivos legais.

Aspectos Legais da Gestão Colegiada.

O regimento Unificado das Escolas Municipais aprovado em 1996, Resolução nº 001/96, preceitua o colegiado escolar de tal modo que a sua circunscrição e as suas minúcias ficam realçadas a partir das instâncias normativas e deliberativas, fazendo com que a participação de pais ou responsáveis pelos alunos, de alunos, de funcionários de apoio, de professores, de coordenadores pedagógicos e da comunidade, na dinamização da ação administrativa e pedagógica da escola, seja tonificada. Assim, no capítulo III, Seção III, os artigos 37, 38, 40 e 41 caracterizam a gestão colegiada com as seguintes atribuições:

Art. 37 – O Colegiado Escolar é um órgão destinado a promover o fortalecimento e a dinamização da administração da Escola, tendo em vista requerer a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, democratizando as relações desenvolvidas nesse ambiente e concorrendo para o aperfeiçoamento de sua ação administrativa e pedagógica;

Art. 38 – O Colegiado Escolar será composto pelo Diretor, por representante (s) eleito (s) dos professores, dos Coordenadores Pedagógicos, dos funcionários, dos pais ou responsáveis pelos alunos e de alunos;

Art. 40 – O Colegiado Escolar terá funções normativas e deliberativas no que se refere à prática pedagógica a ser efetivada pela Escola, mas tudo de acordo com a legislação federal, estadual e municipal pertinente, bem como os atos da Secretaria e do Conselho Municipal de Educação;

Art. 41 – Os órgãos colegiados terão funções administrativas e pedagógicas no presente regimento.

A relevância desses artigos está no desafio de os sujeitos da escola, referidos no artigo 38, serem protagonistas nas deliberações de questões que dizem respeito à vida escolar. Com isso, mesmo que a função deliberativa da escola esteja de acordo com os órgãos superiores, como a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal, o regimento revigora as unidades escolares ao reiterar a participação da comunidade escolar e local no colegiado, estabelecendo o caráter deliberativo que orienta as ações do mesmo. Trata-se de uma conquista dos movimentos dos trabalhadores da educação, assim como da comunidade local, que vislumbraram a concretização, no texto normativo, do princípio intrínseco à própria natureza da atividade educativa: a participação na tomada de decisão.

Um dos pontos mais ressaltantes do regimento está no detalhamento das diretrizes que indicam a viabilização e a organização do Colegiado. Nos parágrafos 1, 2 e 3, do artigo 38, estão postos o caráter representativo e a sua estrutura organizacional:

§ 1º - A representatividade do Colegiado deverá contemplar o critério da paridade e será definida de tal forma que a soma dos representantes dos pais e dos alunos igual ao número dos representantes da equipe escolar;

§ 2º - O Colegiado deverá ter, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 18 (dezoito) membros, incluindo o membro nato, nas escolas da zona urbana, de acordo com o número de classes de cada Unidade Escolar, e, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 32 (trinta e dois) membros, nos círculos escolares localizados na zona rural;

§ 3º - O Colegiado Escolar, presidido pelo Diretor, será criado a partir da convocação e realização de assembléia de alunos, de pais de alunos, de professores, de funcionários e de coordenadores, que escolherão seus representantes.

Em seguida, o artigo 39, com uma certa constância quanto ao que vem sendo apresentado em sua estrutura gestonária, expõe as competências do Colegiado; dele, destacamos os seguintes itens:

I – Acompanhar e avaliar a execução dos programas de trabalho a serem desenvolvidos na Unidade escolar, objetivando a melhoria da qualidade de ensino oferecido pela escola;

IV – Possibilitar níveis de participação comunitária, na análise dos problemas, na tomada de decisões, de forma a estabelecer novas relações, compromissos, parceria e co-responsabilidade entre a comunidade e a Unidade Escolar.

Para analisar esses artigos, é preciso levar em consideração aspectos que anunciam algumas concepções políticas e sociológicas. Esses aspectos dizem respeito, sobremaneira, à relação entre a democracia representativa e a democracia direta. Quando se trata de um colegiado deliberante, torna-se possível falar de democracia direta; no entanto, a sua institucionalização organizacional prevê a legitimidade e a regulamentação da participação da base em forma de representação. Não há dúvida de que o indicativo do regimento supracitado sobre a estrutura do colegiado aponta para a ampliação do processo de democratização. Todavia, essa expansão pode não ser entendida como direção a um fluxo do poder de baixo para cima, ou seja, uma direção em que o poder é entendido como exercício efetivo do poder político na esfera das várias articulações e relações políticas nas quais os indivíduos são compreendidos como cidadãos políticos e sociais, enfim, como

sujeitos “que se consideram potencialmente empenhados na articulação das demandas e na formação das decisões” (BOBBIO, 2000, p. 45).

O colegiado consagra a participação como forma de expressar a pluralidade; com essa estrutura, a liceidade do dissenso torna-se estimulante para que o advento do poder venha sob a força imanente dos de baixo. Junto a isso, o pluralismo de sujeitos, que caracteriza o colegiado, favorece a não concentração do poder em uma só pessoa, combatendo, assim, os sinais do poder autocrático e monocrático. Isso não quer dizer que a democracia participativa seja apenas considerada como dissenso, assim como, pelo consenso. O espaço democrático participativo acontece quando o consenso não é colocado de cima para baixo; com isso, o dissenso torna-se mister, e que

apenas onde o consenso é real o sistema pode proclamar-se com justeza democrática. Por isto afirmo existir uma relação necessária entre democracia e dissenso, pois, repito, uma vez admitido que democracia significa consenso real e não fictício, a única possibilidade que temos de verificar se o consenso é real é verificando o seu contrário (Ibid., p. 75).

Somente num campo de atuação pluralista, como o colegiado escolar, o dissenso acontece e manifesta-se como necessário para o fortalecimento da participação coletiva. O dissentir implica esse espaço pluralista que, além de tornar possível a pulverização do poder, alarga e integra a democracia política e a formação ético-política.

O que deve ser assimilado é que nenhuma participação e nenhuma decisão coletiva acontecem sem a condição fundamental da liberdade de se posicionar, pois o processo democrático substancial arregimenta os sujeitos a interferir em suas demandas e a tomar as decisões, a partir de uma análise avaliativa sob ênfase de uma livre discussão. No caso do colegiado escolar em questão, que possui “uma representatividade por paridade” (§1, art. 38), essa participação coloca o desafio de que a demanda venha de baixo e a tomada das decisões dos representantes almeje os interesses consensuais da base ou dos representados. Com a ausência da liberdade de expressão, de intervenção, assim como a supressão ou o deslocamento da condição preliminar de as demandas virem de baixo, a democracia participativa, como está concebida no artigo 37, deixa de existir.

Ao requerer o princípio de deliberação, o regimento traz à tona o procedimento político, social, pedagógico e participativo. Esse procedimento tem os seus arranjos através da pluralidade que a comunidade escolar apresenta. Por sua vez, a unidade escolar é plural e política com a aquiescência de seus sujeitos dentro do processo de discussão e deliberação. O procedimentalismo democrático, explanado nos artigos 39 e 40, é uma ação coletiva em que o discurso e a prática apresentam-se como constituição de liberdade na participação que influi diretamente nas decisões e no controle das mesmas. Esse elemento de instituição da “participação comunitária” (Art. 39, inciso IV) é uma possibilidade de “participação ampliada” dos sujeitos sociais nos processos da tomada de decisão.

Em consonância com o que foi analisado sobre o colegiado escolar, do regimento em foco, a partir dos preceitos de participação e de decisão/deliberação, a definição de democracia enunciada por Vásquez está sobre um plano “substantivado”, cujo valor estende a uma posição em que a

democracia pode ser entendida em dois sentidos que não se excluem: como sistema ou regime de organização social em que o poder, a tomada de decisões, se acha submetido a certo controle da sociedade. Ou também como um caminho para chegar a esse poder ou conjunto de procedimentos para exercê-lo sob o controle da sociedade. Em ambos os

casos, a democracia é inseparável de certa participação dos membros da comunidade. O democrático se apóia na adoção ou controle coletivo de decisões. Em uma definição deste gênero cabem tanto as concepções clássicas, que fincam pé no sujeito participante (“governo do povo”, “governo da maioria”), como as concepções modernas que insistem na forma de sua participação (adoção e controle coletivo das decisões) (VÁSQUEZ, 2001, p. 83,84).

Destarte, a pluralidade de valores, de práticas sociais e de prática administrativa escolar exige a redefinição do conceito de democracia, que deve ir além da exclusividade e da hegemonia da democracia representativa. Nota-se que o regimento escolar sinaliza para uma articulação orgânica entre democracia representativa e democracia participativa, adensando o processo de deliberação da *coisa pública* e dando os primeiros passos para o aprofundamento de prerrogativas da tomada de decisão, em benefício da comunidade escolar.

No entanto, com a reforma do Regimento Unificado das Escolas Municipais, em 2004, o colegiado escolar sofre uma série de mudanças importantes que comprometem a consolidação das instâncias participativas. Essa reforma está na Resolução nº 004/2004, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Nesse novo regimento, no artigo 32, §1º, o colegiado escolar restringe-se apenas à função consultiva e fiscalizadora. Já os artigos 33 e 34 propõem a finalidade e as competências do colegiado:

Art. 33. O Colegiado Escolar tem por finalidade básica ampliar os níveis de participação na análise dos projetos e acompanhar as atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras da unidade escolar, de forma a estabelecer relações de compromisso, parceria e co-responsabilidade entre a escola e a comunidade, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Art. 34. São competências do Colegiado Escolar:

- I. promover o fortalecimento e modernização dos processos de gestão da escola, através da autonomia técnico-pedagógica e administrativo-financeira e a participação efetiva da comunidade escolar no processo educacional;
- II. ampliar os níveis de participação comunitária na análise dos projetos e no acompanhamento das atividades da unidade escolar municipal, de forma a estabelecer novas relações de compromisso e co-responsabilidade;
- III. analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria do desempenho dos professores, alunos, direção, pais e funcionários;
- IV. orientar e acompanhar a aplicação dos recursos financeiros gerados pela unidade escolar, bem como analisar as prestações de contas;
- V. viabilizar apoios e parcerias, objetivando o desenvolvimento e o fortalecimento da escola pública municipal;
- VI. assessorar o Diretor da escola e contribuir para o pleno desenvolvimento das mais diferentes situações contextuais da coletividade escolar.

Os limites impostos às escolas na partilha efetiva do poder levam à discussão sobre a importância dos diversos entendimentos referentes à participação dos sujeitos sociais na escola. Um desses entendimentos se revela na forma de resistência da Secretaria de Educação no sentido de não querer compartilhar com a unidade escolar o poder de decisão nas áreas pedagógica, administrativa e financeira. O artigo 32 retoma a concepção segundo a qual as funções de deliberação e de execução sejam verticalizadas; em outras palavras, às escolas compete apenas a execução do que é concebido e elaborado pela Secretaria. Desse jeito, a função deliberativa do colegiado, designada no regimento de 1996, converte-se agora, na reforma realizada em 2004, em uma função consultiva e fiscalizadora, e, além disso, a escola permanece numa situação de legitimar as decisões adotadas pelo executivo.

Com a reforma, a restrição da participação nas decisões atinentes à vida escolar e o não compartilhamento do poder entre Secretaria e escola são mecanismos cuja concepção política denota a resistência à democratização dos processos de tomada de decisão e, conseqüentemente, implica a ausência ou a anulação da esfera pública enquanto espaço de participação. Tal reforma induz ainda a tomada de decisão e a formulação de propostas e de projetos pedagógicos através de uma ação autoritária e verticalizada do poder, transformando as salas da Secretaria de Educação em espaços privados de deliberação. Somente com a reestruturação dos mecanismos decisórios da rede municipal é que pode haver o avanço da constituição alternativa da descentralização do poder¹, o que não é o caso adotado pela Secretaria, que preferiu centralizar paradigmaticamente as decisões.

Ademais, a não construção do espaço público e da constituição do interesse público, por meio da tomada de decisão unilateral, pode descambar num processo acelerado de despolitização da participação dos indivíduos na unidade escolar. Assim, a ação contra o envolvimento desses indivíduos nos espaços de formulação e dinamização do processo educativo, como foi preconizada pela Resolução nº 004/2004, tende a fazer da escola um lugar de execução de tarefas de uma gestão tecno-burocrática, esvaziada de significado ético e político. Buscar o espaço de disputa, de debate, de participação, de decisão, através da construção do interesse público, é desafiar o formato institucionalizado, revestido pela reforma do regimento.

Também, os incisos I e II, do artigo 33, que definem a função consultiva e fiscalizadora do colegiado escolar, vão de encontro ao conceito de autonomia. Entende-se, aqui, por autonomia, a capacidade de decidir, de ter liberdade; é a idéia pela qual os indivíduos se organizam num contexto interdependente, dentro de um sistema de relações. Convém destacar, portanto, que autonomia não significa independência; alude antes a uma ação que visa a capacidade de decisão no espaço relacional. Por isso, a relatividade da autonomia está no fato de o indivíduo não ser autônomo de tudo ou de todos; há autonomia em relação a algumas situações, em outras, pode não haver. Daí, criar mecanismos no contexto relacional é a maneira de o indivíduo ou o coletivo de indivíduos gerir as suas dependências, que passam a existir no campo social, em conformidade com suas próprias leis. Desse modo, esses incisos não fazem referência, em seu cerne, à submissão de algo a ser deliberado, depois de uma cuidadosa discussão e avaliação. Se o colegiado faz da sua existência o ato de deliberar, a autonomia é condição *sine qua non* para a consumação do decidir, do dirigir. Portanto, a dimensão de deliberar sugere a tomada de decisão (do latim *decisione*), que significa

resolução, determinação, sentença, julgamento. É definida, comumente, como uma escolha entre soluções possíveis. Mas esse momento e ato de decidir se assentam num processo subjacente, elaborado a partir do conhecimento e apreensão da informação necessária e da

intencionalidade que lhe dá sentido. É, pois, um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide, interage com o problema – para o qual é necessária a decisão – e o seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias soluções alternativas, escolhendo uma delas fundada em determinados critérios. Trata-se, pois de uma reação a uma situação problemática à qual o sujeito necessita dar uma resposta. Esta resposta, quando fruto de uma escolha coletiva não só é mais rica de fundamento e de conteúdo, porque examinada e discutida, como é assumida por todos, porque escolhida e decidida por todos (FERREIRA, In: AGUIAR; FERREIRA, 2000, p. 310, 311).

O conceito de autonomia, arrolado no parágrafo anterior, dá ao conceito de gestão um procedimento de tomada de decisão. Igualmente, gestão

é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir qualidade de uma “mediação no seio da prática global” (Ibid., p. 306, 307).

Os valores de autonomia e de gestão apresentados não são indicadores que norteiam os incisos I e II do artigo 33. Tais incisos não repercutem, no colegiado escolar, uma autonomia que considere a escola capaz de traduzir e construir propostas esteadas em análises de seu cotidiano, que resultem na consubstanciação de projetos educativos. Esse aspecto autônomo não exime o sistema municipal de ensino de seu compromisso no custeio da escola, que deve ser pública e estatal.

Os incisos I, II, IV, V e VI, do artigo citado, fazem da escola uma instituição instrumentalizada e patenteada com uma falsa autonomia. As brechas interpostas na lei produzem um certo incentivo à escola para que o seu desempenho esteja vinculado apenas a problemas secundários do cotidiano, estimulando a criatividade e a busca de parceiros, com o objetivo de resolver problemas e dificuldades corriqueiros existentes na unidade escolar. Consagra a escola como um lugar microinstitucionalizado, onde o pragmatismo incorre a partir da lógica da iniciativa privada e individual, perdendo o seu caráter ético-político coletivo, democrático e a garantia de inclusão social. Por essa razão que

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

decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO, 2001, p. 57).

Na ótica do discurso privatista e conservador, o democratizar, o compartilhar e o participar da gestão escolar apregoam responsabilidades que envolvem pessoas “aliadas” e “voluntárias” com a missão de salvar a escola pública. Recuperar a escola está relacionado à precariedade, sem a necessidade de explicitar os motivos e os determinantes dessa precariedade aos seus voluntariados. O mais importante é compartilhar com a comunidade (pais, alunos, professores, funcionários administrativos, comunidade circunvizinha à escola e empresários) o compromisso de captar recursos e meios para solucionar as graves deficiências apresentadas pela escola. Essa concepção pode servir enquanto apropriação hermenêutica para interpretar os incisos citados no parágrafo anterior, que traçam uma perspectiva de participação e de autonomia que distancia da ótica do controle social e do ético-político coletivo de participar da legislação e da gestão, a ponto de modificá-las, reformá-las.

3. Os Princípios Legais da Unidade Executora

Com o regimento n° 004/2004, a Unidade Executora passa a ser um novo incremento dos órgãos colegiados. O artigo 35 prevê esta Unidade como sendo “um órgão com personalidade jurídica de sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, representativo da comunidade escolar, não integrando à Administração Pública.”

A Seção II detalha esta unidade da seguinte maneira:

Art. 36 – Constitui princípio básico da Unidade Executora a busca da promoção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares municipais, com a participação da comunidade.

Art. 37 – Cabe à Unidade Executora receber e administrar recursos transferidos por órgãos federais e advindos da comunidade, de entidades privadas ou provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar as atividades pedagógicas das unidades de ensino, em consonância com o Colegiado Escolar.

Art. 38. Compete à Unidade executora:

I – Interagir junto à escola e ao Colegiado Escolar como instrumento facilitador de ação, promovendo o bem-estar da comunidade do ponto de vista educativo, cultural e social;

II – Promover a aproximação e a cooperação dos membros da comunidade com as atividades da escola;

III – Contribuir para a solução de problemas inerentes à vida da escola, preservando uma convivência harmônica entre pais, os responsáveis legais, professores, alunos e funcionários da escola municipal;

IV – Cooperar na conservação dos equipamentos e do prédio da unidade escolar;

V – executar outras ações definidas em seu estatuto, não previstas neste Regimento.

Conforme esta seção, a autonomia escolar, definida na unidade executora, é respaldada através do projeto de repasse de dinheiro para a escola. Em verdade, a unidade executora, fruto do primeiro mandato do presidente FHC, surge a partir do Projeto Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que aponta para o repasse direto às escolas públicas de nível fundamental e às organizações não-governamentais sem fins lucrativos (como as entidades filantrópicas), que trabalham com educação especial. Os recursos que financiam esse programa derivam do salário-educação, distribuídos pelo FNDE, levando em consideração a matrícula inicial dos alunos da escola, do ano imediatamente anterior. Tais recursos são repassados uma vez por ano e servem para a escola manter o seu aporte material, realizar manutenção de sua infraestrutura, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento aos seus profissionais da educação, efetuar o projeto político-pedagógico e outros projetos educativos (BRASIL, 1997c, art. 2º)².

No entanto, a escola, para aderir a este programa, é condicionada a criar a unidade executora, sendo uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar (caixa escolar, conselho ou colegiado escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE” (Art. 2º). O artigo 7 (sete) determina o repasse direto dos recursos às unidades executoras. Desse modo,

a Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola (BRASIL, 1997d, p. 11).

No caso do Círculo Escolar Integrado do Capinal, situado na zona rural de Vitória da Conquista, apesar de ser um conjunto de sete escolas, administrado somente por uma diretora, cada escola possui o seu caixa escolar. Verifica-se, no Quadro 2, o baixo valor transferido para as escolas do Círculo, ante a premência de despesas de custeio e de capital. O valor é definido através do número de matrícula por escola, obtido do censo escolar do ano imediatamente anterior. Por isso, a despeito de se tratar de um Círculo Integrado, o programa repassa o recurso por escola. O valor base destinado às escolas é determinado por um intervalo de classe de número de alunos; por exemplo, para uma escola receber R\$ 14.400, a instituição deverá ter um número de alunos com intervalo de classe entre 1.501 a 2.000. Por ser um órgão privado, “com personalidade jurídica”, a unidade escolar possui o Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ).

Quadro 1 – Valores destinados às escolas do Círculo Escolar Integrado do Capinal no ano de 2005 (em R\$).

CNPJ	Caixa Escolar	Alunos	Criação	Valor	Custeio	Capital
01.932.436/0001-81	Escola Helena C. Ferreira Escola J. J. Seabra	68	19	1.322,10	1.057,68	264,42
		38	97	623,40	98,72	124,68
03.168.585/0001-20	Escola Castro Alves	34	1999	616,90	493,52	123,38
03.801.507/0001-32	Escola Dom Climério Almeida de Andrade	102	2000	2.702,60	2.162,08	540,52
03.168.592/0001-43	Escola Doutor Nestor Fonseca	144	1999	2.757,20	2.205,76	551,44
03.168.590/0001-54	Escola Eulálio Leite	128	1999	2.736,40	2.189,12	547,28
03.172.481/0001-00	Escola Maria Leal	500	1999	4.223,70	3.378,96	844,74

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

Como foi dito, devido ao baixo valor repassado para a unidade executora, verifica-se a desproporção do montante dos recursos ante as despesas de custeio e de capital da escola. Isso equivale a dizer que, além do dinheiro do PDDE, a unidade executora pode captar recursos de outras fontes, impulsionando a participação do setor privado e da comunidade escolar no financiamento da educação. Cria-se, portanto, dentro da escola, uma estrutura à parte que permite a arrecadação de recursos outros, isto é, uma gestão privada dentro do espaço da escola pública, favorecendo o advento da idéia de organizações públicas não-estatais.

Da forma como é apresentada a autonomia escolar, na proposta da Unidade Executora, o Estado tende estratégica e categoricamente a reduzir a sua responsabilidade na manutenção da escola pública, gratuita e de qualidade. Como bem lembra Paro,

com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem de controle das escolas às mãos da sociedade civil –, o que está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam-nas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino (PARO, 2001, p. 58).

Essa autonomia passa a ser interpretada como “descentralização do processo de tomada de decisões e da gestão, movimentando-se em direção à ponta do sistema para a instituição responsável diretamente pela prestação de serviço” (FARAH, 1994, p. 220). O aluno e o responsável pelo aluno, considerados consumidores, precisam estar mais ligados ao sistema, para que este venha a atender as necessidades do usuário de maneira mais eficiente. Assim, a autonomia, nesses moldes, faz com que a relação entre concepção e execução atenua a hierarquia do sistema de ensino e promova, nele, a implementação das regras da economia de mercado com a sua marca neoliberal. A tentativa de interpretação de propostas de gestão democrática e participativa, sob o manto da reforma neoliberal do Estado, pode contribuir na despolitização ou no a-politicismo gerencialista, ou, até mesmo, no basismo do espontaneísmo, do comunitarismo e do voluntarismo. De tal modo, ressalta-

se que a autonomia, muitas vezes, não está concatenada e relacionada à democracia, uma vez que os conceitos de descentralização e de autonomia são ressignificados, seja através de acordos políticos e, por conseguinte, normatizados juridicamente, seja pela própria contextualização da prática educativa ao longo dos anos.

Portanto, as reformas do Estado na área educacional transferiram algumas responsabilidades, que estavam nos setores centrais e intermediários da educação, para a escola. Porém, estas reformas não colocavam como ponto basilar o fato de que a escola deveria ser revestida de poder de decisão, tanto para elaborar e implementar o seu projeto pedagógico quanto para gestar as áreas administrativa e financeira, corroborando numa efetiva participação da comunidade interna e externa na estruturação da gestão escolar e de sua prática educativa e, conseqüentemente, em melhoramento no processo de ensino e aprendizagem.

Em verdade, essas responsabilidades deveriam sinalizar uma “autonomia defendida por vários setores da comunidade educacional, a defesa de maior participação e controle social na gestão da educação” (PERONI, 2003, p. 103.). Mas, a dubiedade do conceito autonomia nos documentos oficiais levou a entender que a autonomia administrativa fosse apenas a desconcentração de obrigações, e não a descentralização de poder. Da mesma forma, concernente a parte financeira, compreendia-se, dentro da ótica neoliberal, autonomia como privatização.

4. Considerações Finais

A normatização jurídica de determinados procedimentos administrativos passa por um período de transição que causa incerteza e dúvida no quadro de profissionais, pais, alunos da unidade escolar, com a possibilidade de desregulamentar normas e funções administrativo-burocráticas em vigor. Sabe-se que a possibilidade e o limite do processo de instauração da autonomia não derivam apenas de normatização da instância do Estado. A sua ação é concebida com o reconhecimento de que a escola é um espaço gerador de valores, crenças, ideologias, atitudes, comportamentos, que acaba sendo constituída como produtora e reprodutora de culturas, de identidade coletiva e individual. Trata-se de um campo sociopolítico e cultural, cujo processo é construído por diferentes interesses, que são negociados, representados na interlocução política e cultural de seu coletivo de membros. Assim sendo, a organização escolar, como um conjunto desse conteúdo de valores, crenças, ideologias, (re)significa as formas legais normatizadoras. Por isso que, além da necessidade de investimento massivo de infra-estrutura – de recursos humanos, materiais e financeiros, a autonomia pressupõe um projeto político que solicita uma longa duração para modificação da organização cultural da escola e também institucional do sistema de ensino público. Essa mudança ocorre quando as inovações surgidas na experiência e na prática cotidianas das escolas transformam a realidade existente numa dinâmica mais estrutural.

De acordo com a análise realizada neste trabalho sobre os dispositivos legais que regulamentam a gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, pode-se afirmar que a autonomia escolar, quando não pressupõe uma gestão cujo intento é servir de mediação para a realização de determinados fins, isto é, a utilização de forma mais adequada de recursos para a realização de fins (PARO, 2000), pode não consolidar em resultado positivo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isso é plausível quando o necessário ajustamento de recursos e de pessoal para atender a finalidade da escola pública não é observado, ou quando é analisado de forma equivocada. Atentar para

essa adequação é não incorrer no erro iníquo de fazer educação formal com salas de aula atulhadas de alunos, com 40 ou 50 alunos, incompatível com o processo do trabalho pedagógico; é não deixar faltar os recursos materiais e humanos condizentes com a quantidade de alunos.

Isso significa que a função do Estado deve ser cada vez mais firmada enquanto provedor de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, já que a autonomia escolar não o isenta de suas atribuições, principalmente relacionadas ao financiamento. O Estado e as instâncias do poder central de educação, nas suas obrigações de oferecer um ensino público, estatal, gratuito e de qualidade, devem adotar uma política estrutural que contemple dois eixos básicos:

primeiro, definição de diretrizes básicas comuns, mínimas e flexíveis, sobre o que se deve garantir para todos, tanto em relação a currículos e seus conteúdos mínimos, aí incluindo capacidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem adquiridos, quanto em relação a padrões mínimos de qualidade do ensino, referindo-se a condições de funcionamento das escolas, com a variedade e quantidade mínimas de insumos materiais e humanos, com o ponto comum de compromisso com a qualidade de ensino. Segundo, definição de normas de gestão democrática para as escolas públicas, garantindo a participação não só de professores e funcionários, mas também de alunos, pais e outros segmentos da comunidade no poder decisório e não permitindo que os problemas gerados pelos processos participativos prejudiquem o exercício da função mais importante da escola, ou seja, o ensino (PARO, 2000, p. 126).

Isso quer dizer que o tema basilar da educação brasileira é de que o ensino regular, para ser democrático e popular, deve ser totalmente gratuito e universal, a favor do acesso de todos, em todos os níveis, público e leigo, construído e mantido pelo Estado, obrigatório, ministrado na escola pública e estatal, não burocratizada, mais crítica, criativa, numa palavra, autônoma. É claro que o termo autonomia possui vários significados. Ratificando, este termo não pode se afastar de sua significação política e econômica, isto é, capacidade de decidir, dirigir, controlar, portanto, de ser plenamente cidadão, “de afirmar direitos e criar deveres” (CHAUÍ, 1986). Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade ensino, de elaborar seus planos, seu projeto pedagógico. Desse modo, esta autonomia não significa abandono. Significa que o Estado deve possibilitar a aquisição dos recursos materiais e humanos para que a escola possa realmente fazer uma escolha democrática nas decisões da prática pedagógica.

5. Referências

BAHIA. **Constituição estadual**. Jornal A Tarde, suplemento especial, 05/07/89.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, novembro, 1995.

BRASIL. Lei 9394/96.

- BRASIL, Ministério da Educação. **Dinheiro na escola – procedimentos operacionais**. Brasília, 1997c.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de orientação para constituição de unidades executoras**. Brasília, 1997d.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Campus, 1992.
- _____. **Futuro da democracia**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. In: **Planejamento e políticas públicas**: revista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Brasília, v 11, jun./dez. 1994.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Escolar: estruturas e interações. In: AGUIAR, Márcia A; FERREIRA, Naura Syria C. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.
- _____. **Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b, v. 3.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- SILVA, Antonia Almeida. **Estrutura e funcionamento do ensino**: continuidades e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana (1985-1996). 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 1999.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Entre a realidade e a utopia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- Vitória da Conquista. Lei nº 394/86. **Dispõe sobre o estatuto do magistério**. Câmara Municipal de Vitória da Conquista, 1986.
- Vitória da Conquista. Resolução nº 001/96. **Dispõe sobre o Regimento Unificado das Escolas de 1ª grau**. Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 1996.
- Vitória da Conquista. Lei nº 528/90. **Dispõe sobre a lei orgânica do município de vitória da conquista**. Câmara Municipal de Vitória da Conquista, 2000.
- Vitória da Conquista. Resolução nº 006/04. **Dispõe sobre o regimento unificado das escolas de ensino fundamental**. Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 2004.

WEBER, Silke. Escola pública: gestão e autonomia. In: VELLOSO, Jacques, et al. **Estado e Educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.).

* O presente artigo é parte integrante da dissertação “Círculo Escolar Integrado do Capinal: uma experiência de gestão escolar na Rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (1996-2005)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro.

** Professor da Universidade do Estado da Bahia – Uneb e pesquisador colaborador do Museu Pedagógico – MP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. E-mail: wisanvc@yahoo.com.br

¹ A descentralização do poder é entendida fundamentalmente como expressão de ação coletiva que gravita em torno da divisão de atribuições e responsabilidades, permitindo o desvencilhamento da hierarquia institucionalizada no binômio concepção – execução. Relacionado a isso, a representatividade no colegiado escolar (a representação de pais ou responsáveis do aluno, de alunos, de docentes, de coordenadores, de funcionários de apoio) não se materializa para cumprir o seu papel de legitimador dos programas da Secretaria de Educação. A sua existência só faz sentido se for revestido de poder de intervenção na elaboração de projetos, como órgão identificado a apresentar, a defender, a decidir e a implementar todas as propostas no cotidiano escolar.

² Os recursos transferidos destinam-se às despesas de custeio e de capital. Os recursos de custeio são aqueles destinados à aquisição de materiais de consumo e à contratação de serviços para o funcionamento e a manutenção da escola, como contratação de serviço para pintura, para manutenção de equipamentos de informática, reparos da estrutura física, aquisição de material de limpeza, material de papelaria (papel, lápis, apagador, etc) e implementação de projeto pedagógico (Jogos pedagógicos, impressão de apostila, livro, etc.). Já os recursos de capital destinam-se à cobertura de despesas com a aquisição de material considerado permanente, como a compra de aparelho de TV, de DVD, de CD, de equipamentos audiovisuais, aquisição de bebedouro, de fogão, de máquina copiadora, de mesa, de cadeira e outros itens mobiliários da escola, aquisição de livros para composição da biblioteca da escola, etc. É de assinalar que a autonomia designada ao conselho executor impede, em certas circunstâncias estratégicas, de construir espaço de tomada de decisão em questões concebidas como importantes para a concretização de objetivos da escola. Esse impeditivo está associado às rubricas orçamentárias e à dotação de materiais e equipamentos, como fica explicitado no manual do programa PDDE. Essa rubrica restringe a aplicação de recursos. Enfim, não se pode usar os recursos repassados para a aquisição de materiais necessários, e, sim, os de rubrica, os que são autorizados e não os necessários.

Artigo recebido em: 29/01/10

Aprovado para publicação em: 01/03/10