

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DESAFIO DE GERIR JUNTOS OS RECURSOS DA ESCOLA

GT01 - GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GLEICE ALINE MIRANDA DA PAIXÃO

Mestra em Educação

Universidade Católica de Brasília

Brasil

gampaixao@hotmail.com

RANILCE MASCARENHAS GUIMARÃES-IOSIF

Doutora em Políticas Públicas-UnB

Professora da Universidade Católica de Brasília

Brasil

ranilce@ucb.br

RESUMO

Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa realizada no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília. O intuito foi analisar como a gestão da escola pública tem se configurado, e se o princípio da gestão democrática preceituado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tem sido efetivado. Como recorte, a pesquisa se pautou na gestão dos recursos financeiros recebidos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal e observou-se que a comunidade pouco participa da gestão dos recursos e que se pode concluir que a democracia não se faz presente na instituição tal como preceituam as leis.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação; Programa Dinheiro Direto na Escola.

INTRODUÇÃO

A gestão da escola pública lida com dois tipos de questões: as de cunho pedagógico e as administrativas. Dentro das questões administrativas encontra-se, dentre outros, o manejo das verbas que chegam à escola via transferência direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Entende-se que, se o objetivo é a gestão democrática, não se pode pensar que somente nas questões pedagógicas deve-se ter participação da comunidade escolar. Há de se ter participação da comunidade também nas questões administrativas, inclusive no tocante a *como* e *porque* aplicar as verbas em certas aquisições para escola.

Ademais, os recursos que chegam são calculados de acordo com o número de alunos matriculados, e estes não podem ser considerados apenas como uma forma de cálculo, mas, sim, devem participar das deliberações sobre o uso da verba. A comunidade escolar, de forma geral, também pode ser beneficiada com as aquisições e devem interferir na sua gestão.

Muito embora haja o entendimento de que a questão financeira da escola não é tão fácil de se gerir, porque existem normas de uso para serem seguidas, percebe-se que as dificuldades maiores são firmadas na dificuldade de se abrir canais de participação e não nas normas de uso propriamente ditas.

Baseado nas afirmações acima, este é um trabalho resultante de pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal (DF)¹. Teve-se o intuito de se observar como os recursos do PDDE são utilizados na escola e, principalmente, se há participação da comunidade em sua gestão. Para realização da pesquisa, foram utilizadas entrevistas com membros do conselho escolar, gestores e alunos da escola. O texto segue estruturado em quatro partes que apresentam desde uma reflexão teórica do conceito de Democracia e Escola até os resultados da pesquisa.

¹ Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Nível Superior CAPES.

A ESCOLA E SUA (NÃO) RELAÇÃO COM A DEMOCRACIA

Escola e democracia são temas interligados, polissêmicos e contraditórios. Percebe-se que o acesso à escola nem sempre foi considerado um direito de todos, assim como a própria democracia não necessariamente foi pensada para todos. Viu-se que na Antiguidade, berço das ideias democráticas, embora se entendesse a democracia como o “governo do povo”, ainda havia muitas restrições quanto a quais pessoas se estendia o direito de ser considerado cidadão.

Ratificando o afirmado acima, assim como a democracia, a escola não foi criada para o acesso de todos. E pode-se dizer que ainda não o é, pois sua estrutura continua a repelir os alunos que não se encaixam no seu “padrão”. Um padrão elitizado, que espera que os alunos já venham preparados para os rituais institucionais que a escola impõe. Na verdade, uma grande finalidade da escola foi se tornar palco para o estabelecimento do conceito de Estado-nação. Houve a necessidade de que as identidades nacionais se tornassem marcantes, ao ponto de reivindicarem um Estado. Para que isso ocorresse, a escola cumpriu papel importante:

Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu sobrepôr-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias (AFONSO; RAMOS, 2007, p. 81).

Criada para se tornar fonte de retroalimentação para que as identidades nacionais prevalecessem sobre as diversas identidades culturais que viviam sob o jugo de um mesmo Estado, a escola cerceou a divulgação de conhecimentos e culturas que não estivessem ligadas diretamente à intenção de desenvolver o nacionalismo. Portanto, a escola não foi criada para disseminar e atender democraticamente aos interesses da população. Ela já se deu de forma a homogeneizar e velar as diversidades, oprimindo o que não se encaixava ao ideal nacional.

Na Europa do século XVIII, outro aspecto que colaborou para a expansão do número de escolas e, por conseguinte, do público atendido por elas, foi a necessidade de se preparar mão de obra para suprir a demanda da indústria que estava se formando. Além do que, há a questão do aumento populacional, sobretudo com aumento da concentração nas zonas urbanas. Nesse sentido, Guimarães-Iosif (2007) assevera que a

escola surge dentro de um contexto conturbado, com o importante papel de acalmar as massas e oferecer uma educação pública segundo os interesses das classes dominantes.

Centrando-se no Brasil, o histórico da educação é bastante singular dada a formação da sociedade brasileira, que foi montada e (des)organizada de acordo com a vontade das coroas europeias, a quem não interessava desenvolver um espírito de crítica e criticidade dos povos colonizados. Na verdade, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), para o Ocidente, os povos do sul da América e da África eram considerados selvagens, e “o selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer humano” (SANTOS, 2010, p. 185).

Não sendo considerados cidadãos, não havia necessidade de se preocupar com a educação crítica dos habitantes daqui. Muito menos era preocupação dos colonizadores criar uma atmosfera democrática. Freire (2009) explica que, com o tipo de colonização imposta ao país, não foi possível a criação de uma vivência comunitária. Para Freire, o Brasil foi levado à dispersão de sua população com o advento da propriedade sesmeira. Esta última foi resultado da política, implementada pela coroa portuguesa, de doação de lotes de terras abandonadas, localizadas no interior do país, àqueles que se comprometessem em colonizá-los. Assim, não foram dadas oportunidades para o florescimento de formas de participação ou vida democrática. Na verdade, elas foram limadas.

De início, a educação realizada no Brasil foi uma forma de suprir os anseios da igreja, que precisava catequizar os nativos da região e educar os filhos das elites que aqui já moravam. Nota-se que o modelo econômico vigente no Brasil-colônia, de cunho eminentemente exportador e centrado na agricultura, se baseava em uma estrutura social pouco diversificada na qual se tinham: os escravos; os grandes latifundiários; os representantes da coroa portuguesa; e o clero. Não cabia à escola realocar os indivíduos nessa estrutura de classe, mas sim reproduzir as relações de dominação e reprodução da ideologia dominante (FREITAG, 1986).

Após o aumento da população e o impulso colonizador com a chegada da família real ao Brasil, a demanda por escolas foi aumentada. Daí, foram criadas as primeiras escolas para suprir as necessidades internas do país. Mas não se pode afirmar que a escola foi pensada para todos. Na verdade, ela foi pensada para os filhos dos que

detinham recursos financeiros, portanto não foi criada como uma escola popular ou da comunidade. Não pôde ser considerada uma escola democrática.

No final do século XIX, com a passagem da Monarquia à República e a intensificação da produção industrial, houve o aumento da população brasileira e sua concentração nas zonas urbanas e industriais. Tal feito impulsionou o aumento das escolas. Mas a democracia não veio em conjunto. Anísio Teixeira, em seu livro *Educação não é privilégio* (TEIXEIRA, 1968), enfatizou que, àquela época, ser educado escolarmente significava não ser operário, isto é, não ser membro das classes trabalhadoras, porque a escola trabalhava com um tipo de aluno ideal proveniente das classes mais abastadas.

Com o passar dos anos, surgiu a necessidade de se instruírem os operários para o trabalho. Portanto, começaram a surgir escolas que tinham como interesse prepará-los para executar suas funções da maneira menos dispendiosa possível. Assim, os lucros dos industriais seriam maiores. Foi dessa forma que a classe trabalhadora foi assumida como necessitada de frequentar a escola. Claramente se criou um projeto educacional distinto para os trabalhadores.

Atualmente, embora se tenha ampliado o acesso à escola pública e o discurso em prol da educação unitária, a permanência de alunos provenientes das camadas populares ainda é objeto de muitas divergências. Mantê-los na escola e fazer com que aprendam com qualidade parece ser algo “de outro mundo”. Os professores, por mais democráticos que possam querer ser, ainda têm dentro de si, visivelmente recalcada, a concepção de carência material fortemente atrelada à carência de vontade de aprender (DEMO, 2000). Não se atentam para o fato de a escola estar oferecendo aos alunos um conhecimento que talvez não lhes apeteça.

Diante disso, seria uma utopia falar de uma escola democrática? A realidade mostra que as condições para que ela aconteça estão muito aquém do necessário. A escola democrática pressupõe que todos tenham seus anseios minimamente supridos ou acolhidos; que todos sejam considerados sujeitos de direitos, isto é, cidadãos; que todos se sintam parte e que façam parte da escola. Este fazer parte é um fazer que se desenvolve junto a uma concepção de tomar parte das ações da escola e ser parte de uma comunidade (BORDENAVE, 1999).

Ademais, para democratizar a escola, deve-se, entre outras coisas, rever sua estrutura administrativa. Deve-se rever sua gestão, pois a atual gestão da escola pública, centrada na figura do diretor, não condiz com a ideia de democracia, mas antes de uma autocracia. Na atual estrutura administrativa da escola, por mais democrático que o diretor queira se tornar, ele não deixará de ser um representante do Estado. Por mais deliberativos que os conselhos escolares tentem ser, eles dificilmente conseguem tornar-se diretivos, pois esta incumbência cabe ao diretor escolar, que sempre é visto como o responsável último pela escola (PARO, 2011). Há necessidade de se abrirem espaços de participação para que as pessoas mais afetadas pela questão realmente participem. E aqui se encontra o ponto nevrálgico da questão.

DESCENTRALIZAÇÃO DE PODER OU DESCONCENTRAÇÃO DE TAREFAS: OS REPASSES DE VERBAS PARA AS ESCOLAS

No Brasil, com o fim do regime militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), esperou-se que finalmente fosse implantada a democracia no país. No âmbito educacional, a meta era promover mudanças que garantissem a democratização do ensino e a superação dos altos índices de repetência e evasão escolar, bem como o fantasma da falta de vagas nas escolas e de recursos para a educação. Assim, como forma de contornar a situação caótica, a descentralização foi tomada como meio de enfrentamento (VIRIATO, 2004).

A descentralização teve como objetivo diminuir o centralismo no plano federal e transferir responsabilidades para os entes federados. Mas teve como resultado a expansão das instalações físicas, do número de docentes e discentes sem, contudo, garantir as condições mínimas para um ensino de qualidade.

Segundo Viriato (2004), da forma como se concretizou, a descentralização perverteu sua meta, que era democratizar o ensino. Gomes (2005, p. 168) enfatiza que, de modo geral, “[...] a descentralização não raro teve o propósito de diminuir o déficit fiscal e passar a batata quente para outros atores”. Apesar de o Estado sustentar o discurso em prol do combate à centralização das decisões e hierarquização da educação, o que se percebe é que, com a desculpa de se fazer a descentralização de poder, o que tem sido feito na verdade é uma desconcentração de tarefas, seguindo as orientações de organismos internacionais. Gomes afirma que “[...] a descentralização [...] tem sido

vivamente recomendada à América Latina como parte, inclusive, dos ajustes financeiros estruturais e dos movimentos de redemocratização” (GOMES, 2005, p. 172).

A verdadeira descentralização demanda partilha de poderes e o que se vê na prática é que o Estado não estabelece essa relação com a escola. Viriato (2004) explica que sem participação e sem autonomia para intervir em questões administrativas e pedagógicas, não há descentralização. O que tem acontecido em várias políticas educacionais é apenas a “desconcentração”, que a autora caracteriza como uma forma de levar a execução da atividade para o mais próximo possível do lugar onde ela ocorre. Sendo assim, o poder continua centralizado, mas se cria o espectro de uma cessão de poderes que, na verdade, não existe.

Ainda segundo Viriato (2004), o Estado cria “cidadãos participantes” que, na prática, apenas praticam cobranças e executam aquilo que os órgãos centrais planejaram. A crítica aos programas de envio de recursos financeiros, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)², se dá, principalmente, nesse tópico. Os programas foram criados dentro da perspectiva da descentralização, mas precisam instituir o que se denominou de Unidades Executoras (UExs) para executar o que já fora planejado na esfera federal, simulando uma participação direta local.

Segundo o Manual de Orientação para Constituição de Unidades Executoras (BRASIL, 1997), UEx é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas. Ela pode ser o Caixa Escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho Escolar ou outra nomenclatura utilizada na escola. Entretanto, o Manual frisa que, independentemente do nome escolhido, para fins de PDDE, a nomenclatura oficial utilizada pelo FNDE é Unidade Executora, que seria uma denominação genérica que abarcaria as diversas denominações encontradas no Território Nacional. O Manual ressalta que “independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham, a ideia é a participação de todos na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira” (BRASIL, 1997, p. 3). Ressalta ainda

² Em 1995 surgiu o programa de envio de verbas diretamente às escolas denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Em 1997, o programa recebeu uma nova nomenclatura, passando a ser chamado de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

a importância de que pais, estudantes, funcionários, professores e membros da comunidade estejam representados na composição da UEx.

A criação das UExs foi determinada pelo FNDE para que o repasse das verbas fosse feito direto à escola. É através delas que a escola recebe os recursos financeiros enviados de maneira direta, e são elas as responsáveis não só pelo recebimento, mas também pela execução e prestação de contas da verba.

Na prática, o ideal de democracia em que a população usuária exerça democraticamente o controle sobre o Estado em relação à qualidade dos serviços prestados não se consolida com a criação das UExs. Demo (2000) afirma que é comum que os pais dos estudantes de escolas públicas sejam automaticamente convertidos em membros da APM na tentativa de mesclar pais e professores, ainda que sejam lados diferentes. Para Demo, essa mescla só facilita a vida dos professores, posto que evita a crítica dos pais à associação comandada por eles, uma vez que os pais são também membros dela. Ou seja, a participação dos pais fica condicionada à necessidade de mantê-los controlados, conformados.

Para Peroni e Adrião (2007), a criação de normas e preceitos que intencione a implementação de espaços democráticos de gestão escolar não é uma preocupação relevante na legislação. Essa ausência de preocupação integra-se ao contexto político dos anos 1990, em que as vias democráticas não são necessariamente tidas como importantes para o aumento da eficiência e eficácia da gestão estatal. Segundo essas autoras, o esvaziamento do significado político da participação na gestão escolar parece ficar configurado na combinação entre criação de unidades executoras de direito privado e pouco estímulo à produção de mecanismos coletivos de gestão.

Peroni (2011) destaca que o fluxo do dinheiro “público” passa por uma instituição privada (UEx) para poder ser gasto pelo “poder público”, o que, para a autora, parece estar de acordo com o “diagnóstico” de que o privado é mais eficiente. O público precisaria do aval do privado para poder utilizar seus recursos.

A contestação da criação das UExs parte do entendimento de que elas seriam a consolidação da transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Peroni e Adrião (2007), grandes críticas da organização atual do programa PDDE,

afirmam que a administração de recursos financeiros por meio das UExs responsabiliza uma entidade paralela à estrutura estatal por decisões políticas significativas ao funcionamento da escola e se coaduna ao movimento de instauração de uma nova gestão escolar que pretensamente está terceirizando as responsabilidades do Estado como provedor das políticas sociais.

Apesar das críticas à forma de organização atual, sabe-se que o repasse de recursos às escolas é inquestionável:

O PDDE, que instituiu a obrigatoriedade para o recebimento de recursos da criação de unidades executoras de direito privado nas escolas públicas, teve início no governo Fernando Henrique Cardoso e não foi modificado no atual governo, **mesmo havendo estudos e um certo movimento para que as escolas continuassem recebendo o recurso público**, sem que para isso tivessem de depender do repasse para a Associação de Pais e Mestres (APM) ou que o conselho escolar tivesse que se tornar de direito privado. (PERONI, 2011, p. 116-117, grifo nosso).

As limitações de ordem burocrática e ideológica que estão por trás do envio de recursos às escolas devem ser questionadas, mas não sob pena de se estancar a participação da comunidade na gestão deles. São necessários transparência e trabalho conjunto para que a escola se torne realmente um lugar de aprendizagem democrática.

PERCEPÇÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Uma das questões prioritárias desta pesquisa foi saber se de fato a democracia se faz presente na escola, isto é, se há espaços democráticos no interior dela. A análise do resultado foi pautada no tipo de gestão implementado na escola. Os entrevistados, à sua maneira, citam ou deixam subentendido que a participação é um dos pilares de uma gestão que tem por preceito a democracia:

“[...] **gestão democrática** seria pra mim, é... uma administração composta por comunidade, alunos, professores e que todos realmente pudessem opinar, falar o que realmente acham”. (Membro A do Conselho).

“Eu entendo por **gestão democrática** é quando todos participa[m], né? [...] Eu entendo isso, que coisa democrática é assim, não é só o diretor [quem] toma as decisões e, sim, o conjunto da escola”. (Membro B do Conselho).

“[...] a **gestão democrática** é como a própria palavra diz, vamos dividir, vamos compartilhar, vamos trabalhar em equipe”. (Vice-diretora da Escola).

“**Gestão democrática** é uma administração que você faz com a participação da comunidade escolar. Ouvindo e depois decidindo com o Conselho Escolar”. (Diretor da Escola).

“Que haja a participação de todos da comunidade escolar”. (Supervisora Administrativa).

Nas falas dos gestores e membros do Conselho Escolar, reconhece-se que a gestão quando é democrática tem que estar atrelada à participação dos sujeitos envolvidos com a escola. Mas ainda se percebe uma definição vaga do que é comunidade e de quem tem que participar de fato. Termos como ‘todos’, ‘equipe’, ‘comunidade escolar’, ‘comunidade’, não especificam quem são seus componentes. Bem como, na fala do membro A, fica exposto que os alunos e professores parecem ser membros separados da comunidade.

Quando perguntado aos alunos sobre gestão democrática, obteve-se de resposta o que segue:

“Não sei!”. (Aluno do 5º ano).

“Ordem da escola?”. (Aluno da 8ª série).

Apesar do reconhecimento da necessidade de participação de ‘todos’ evidenciado na fala dos gestores e dos membros do conselho, percebe-se nas falas dos alunos “ordem da escola?” e “não sei” que os gestores não estão conseguindo (ou tentando?) incluí-los no processo de gestão.

O discurso continua esvaziado de ação, ou melhor, sabe-se da necessidade de incluir os pais, os alunos e demais membros da comunidade, mas não se faz essa inclusão porque pode vir a dar trabalho:

[...] mas eu te falo que a gestão democrática é bem trabalhosa mesmo. Acho que gestão de modo geral que seja democrática ou não é **muito trabalhosa**”. (Vice- Diretora).

“Quando tem muita gente participando na escolha de alguma coisa é **difícil** você chegar a um consenso”. (Diretor).

“Se tiver que ter o envolvimento do alunado todo nessas decisões você não consegue trabalhar. Não dá pra trabalhar, um vai querer bola o outro vai querer televisor o outro videocassete, entendeu? Cada um vai querer uma coisa”. (Diretor).

Como afirma Ferreira (2011, p. 74), “[...] é válido destacar que a participação não implica na dissolução do conflito, mas sim em seu gerenciamento, através da

argumentação e da escuta entre os diferentes agentes que participam direta ou indiretamente do processo educativo”. Entretanto, a via que a direção segue é a via mais confortável. Não se abrem canais de participação efetiva para que não haja dificuldades no manejo da rotina da escola.

Infere-se que, com as respostas dadas e as observações realizadas, as percepções sobre o que é gestão democrática não são empregadas na prática, apenas a teoria ou o ideal de gestão parece ser de conhecimento dos gestores e membros da direção, mas não é dos alunos.

A CENTRALIDADE DO DIRETOR E A NÃO PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A partir da pesquisa, pôde-se observar que a figura do Diretor era peça central nas definições de uso dos recursos. Um membro do conselho escolar, quando abordado para a entrevista, tentou esquivar-se, alegando que:

“[...] essas coisas de dinheiro é com o Diretor”. (Membro B do Conselho).

Outra participante da pesquisa, quando informada do teor da entrevista, foi logo avisando:

“Eu não mexo com dinheiro, não”. (Supervisora Administrativa).

A Vice-Diretora também deixou claro que ela não lida diretamente com a gestão do recurso:

“Na verdade, essa parte de verba, como aqui a gente deixa bem dividido (*sic*) a função aqui, é o Afonso³, que resolve mais essa parte da verba. Eu cuido mais dessa parte pedagógica. Ele cuida mais dessa parte de verba”. (Vice-Diretora da Escola).

Percebeu-se que o assunto “verba pública” é tratado como algo de caráter sigiloso, que não deve ser de domínio público. Total incoerência, pois, se a verba é pública, o domínio precisa ser público. Falas como a que se segue evidenciam que, quando o assunto é dinheiro, é melhor não intervir e deixar para a pessoa mais “competente” a incumbência da gestão:

³ Nome fictício do diretor da escola pesquisada

“Eu acho essas coisas muito enrolada. Muito complicada. É tudo uns negócios nos mínimos detalhes que você não sabe trabalhar”. (Membro B do Conselho).

A questão técnica pertinente à gestão das verbas é algo que requer cuidado, mas não pode ser entrave à participação. Alguns autores salientam a importância do domínio técnico e da necessidade de capacitação de conselheiros, mas não deixam de lado que a participação popular efetiva e emancipada tem sua importância e que só através dela se pode dizer que há democratização das relações (SANTOS, 2003; CARNIELLI; GOMES, 2008).

Centralizada nas mãos do diretor, as deliberações quanto ao uso dos recursos não condizem com os preceitos de uma gestão democrática. Os profissionais da gestão da escola não se inserem na discussão e parecem estar mergulhados nas suas funções específicas, não tendo tempo para participar daquilo que seria coletivo no seu mais alto grau. Aquilo que é comunitário lhes é algo fugidio e não resolve suas necessidades imediatas.

Percebeu-se que o Conselho Escolar não é um órgão de ação efetiva no interior da escola. Os alunos não têm representação no colegiado e não conhecem os representantes dos outros segmentos que o compõem. A representação da comunidade, como coletividade, não existe. Mais difícil ainda é conseguir com que haja participação direta.

Carnielli e Gomes (2008) afirmam que a ideia de comunidade ainda encontra barreiras para florescer no Brasil. Os autores questionam como o povo brasileiro pode participar da gestão pública e exercer o controle social se o seu histórico de formação não se deu com bases democráticas. Afirmam, ainda, que há insuficiência de tradição participativa em que todos sejam iguais de direito e de fato.

Tendo o pensamento comunitário muito distante das ações da escola, as deliberações diferem demasiadamente do que preceitua o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF):

Entendemos que a escola deve propiciar o desenvolvimento dessa cultura de participação da comunidade por meio de uma aproximação que supere a lógica de se integrar à escola apenas para receber os resultados numéricos das aprendizagens dos estudantes e busque tornar todos e todas parceiros dos

processos decisórios da ação educativa na escola. (DISTRITO FEDERAL, 2012b, p. 31).

Quando perguntado para os membros da direção e do Conselho como é tomada a decisão sobre o que comprar, os entrevistados assim responderam:

“Deliberar do recurso da escola onde que ele é gasto é o Conselho Escolar, os professores e direção da escola”. (Membro A do Conselho).

“Senta-se Diretor, Vice-Diretora, Supervisora Pedagógica e os representantes do Conselho. Digamos que o diretor tenha uma prioridade, a supervisora pedagógica tem uma outra e eu, digamos, que eu tenho uma outra. Aí vai ter que ver o que é realmente mais importante para a escola [...] Eu acho que na verdade o Diretor e a ... a direção da Escola sempre tem um peso maior”. (Membro B do Conselho).

Nas falas acima fica explícito que só quem tem voz na definição da escola são os adultos. Não há referência à participação dos alunos.

“Quando a verba chega, a gente vê as necessidades. Primeiro eu mais o Afonso, que nós *tamos* aqui já há algum tempo. [...] A gente relaciona mais ou menos alguma coisa que a gente *tá* precisando, assim, e reúne o Conselho Escolar e a gente vê. **Porque precisa de ter a participação deles**”. (Vice-diretora da Escola, grifo nosso).

Na fala da vice-diretora percebe-se que a participação do Conselho Escolar é algo tido como uma obrigação burocrática e não uma obrigação democrática.

“Inicialmente, a gente trabalha discutindo em coletiva na quarta-feira com os professores e depois a gente senta com o Conselho Escolar”. (Diretor da Escola).

“É o Diretor”. (Supervisor Administrativo).

Aqui, se percebe uma contradição. Enquanto o diretor afirma que delibera coletivamente, o supervisor é taxativo em sua resposta. Portanto, apesar de a maioria das falas evidenciarem a presença de deliberação coletiva (se é que pode haver uma deliberação coletiva, sem a presença do coletivo), as pessoas entrevistadas demonstraram que, na verdade, há uma pré-seleção de prioridades por parte da direção que é levada a conhecimento do Conselho e dos professores de forma geral. Os demais membros da comunidade escolar não participam dessas definições.

Vale ressaltar que o Conselho Escolar, da forma como está estruturado, não representa os segmentos escolares de forma efetiva, deixando a cargo do diretor a

deliberação quanto ao uso dos recursos e demais questões relativas ao cotidiano da escola.

O PPP da SEDF afirma que o Conselho Escolar deve ter papel preponderante: “Essas instâncias têm como objetivo maior efetivar a participação comunitária e, por consequência, tornar a escola cada vez mais pública, mais democrática, mais cumpridora do seu objetivo: formar integralmente seus estudantes”. (DISTRITO FEDERAL, 2012b, p. 13). Infelizmente, não foi isso que foi visto na escola pesquisada. Os poucos membros que ainda possuíam vínculo com a escola não tinham certeza de que ainda compunham o colegiado. Na verdade, nem eles mesmos sabiam por que estavam ali. Ou mais grave ainda, não queriam estar ali:

“Eu não quero me envolver muito com essa coisa de dinheiro das verbas. Eu vejo, por exemplo, que a gente senta todo mundo, que **o diretor diz que ele quer comprar isso, que vai montar um parquinho, que vai fazer isso...** Eu acho que a gente senta para resolver isso e se eu concordo ou não. Agora, quanto à verba, eu não quero me envolver nisso”. (Membro B do Conselho).

As perguntas que ficam diante dessa afirmação são: por que essa pessoa se prontifica a participar de um conselho? Por que há falta de politicidade dos profissionais da educação dentro do ambiente da escola? Por que a participação ativa não é de fato posta em prática? As respostas às questões retomam a baixa cidadania exercida pelos sujeitos. Não se apreendeu que a escola pública é de todos. Que seu sucesso depende, sobretudo, de quem está no dia-a-dia dela. Que há necessidade de se apropriar das questões públicas para que se exerça a cidadania emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se investigar como são geridos os recursos financeiros recebidos por uma escola pública do DF. Tendo por base que a gestão democrática requer a participação da comunidade escolar em todos os aspectos escolares, partiu-se do entendimento de que as questões de cunho administrativo, como é a gestão dos recursos, também precisam ser partilhadas.

Entretanto, a pesquisa retornou dados que refutam a ideia de que há democracia dentro da escola. Infelizmente, percebeu-se que a comunidade não participa de deliberações escolares e não há cultura de participação na escola.

No que concerne especificamente às verbas, parece que o assunto traz um certo desconforto até mesmo aos membros do Conselho Escolar, ainda que estes sejam os responsáveis primeiros por sua gestão.

Verificou-se que existe um discurso de participação da comunidade escolar na gestão da escola, mas se prevê esse envolvimento apenas nas etapas de execução, ficando os momentos de planejamento e deliberação reservados àqueles que são considerados como os detentores do conhecimento técnico.

No delinear da pesquisa ficou claro que a gestão democrática não era posta em prática na escola pesquisada. Infelizmente, a gestão encontrada era uma gestão pautada na figura do diretor, assim como a composição do Conselho Escolar era uma composição meramente burocrática, o que definitivamente não condiz com uma gestão democrática e, por conseguinte, não confirma que a verba é gerida em conjunto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo; RAMOS, Emílio. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista portuguesa de educação*. 2007, 20 (1). p. 77-98. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BORDENAVE, Juan. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de orientação para constituição de unidades executoras*. Brasília: MEC, 1997

CARNIELLI, Beatrice; GOMES, Candido. Os Cacs e as raízes sociopolíticas brasileiras. In: SOUZA, Donaldo (Org). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 133-151.

DEMO, Pedro. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

DISTRITO FEDERAL. *Lei 4751/2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2012/06/lei-n%C2%BA-4751-2012-da-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político-Pedagógico professor Carlos Mota*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/ppp.PDF>>. Acesso em: 28 jul. 2012b.

FERREIRA, Adriana. *Participação discente na escola pública de ensino médio: a perspectiva dos alunos*. São João Del-Rei, 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado & sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GOMES, Candido. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil*. Brasília, 2007. 309f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PARO, Vitor. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, Vera. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, Andrea; PINTO, José; CORBUCCI, Paulo (Org). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011. p. 199-216.

_____; ADRIÃO, Theresa (Coord.). *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria (Org) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura (Org). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968

VIRIATO, Edaguimar. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio (Org). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 39-60.