

Gestão escolar, democracia, Maria o semiárido e nós¹⁵⁷

André Antunes Martins

Nossa pesquisa diz respeito à democracia na *cidade*. Embora atuássemos especificamente num território municipal, a cidade era concebida não apenas quanto à sua abrangência de municipalidade, mas como região histórica e cultural com fronteiras bem amplas, que remetiam a múltiplas dinâmicas. De forma mais detida nossa vivência pautou-se pelo estudo das políticas públicas educacionais no que tange aos aspectos referentes à gestão democrática ou aos dispositivos institucionais educacionais designados para tal fim e, sobretudo, as intensidades democráticas que deslocavam consideravelmente o lugar e as formas de deliberação.

A pesquisa pode se revestir de atividade criativa que permite intervenções colaborativas, dessa forma, avançamos em nossos estudos desprovidos das conhecidas amarras que nos limitariam ao lugar tradicional das convenções restritivas e inibidoras de outras possibilidades. Aproximamo-nos, assim, da *pesquisa do acontecimento*, de modo que se aprende algo novo, e compartilhamos dos argumentos de uma *professora-pesquisadora*, segundo a qual:

[...] nunca poderá desenhar, nos movimentos expressivos da pesquisa, um espaço escolar, como a sala de aula, completamente com coordenadas cartesianas, já que este espaço envolve muitos infra-espacos, que introduzem distâncias e proximidades não quantificáveis. [...] debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outras potências, que são atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, pp. 24-5).

No nosso encontro de pesquisa tratou-se de vivências nas manifestações democráticas que atravessavam os lugares institucionalizados na escola, sendo essa dinâmica bem mais intensa alhures do que o registrado nos espaços formais para tal fim. Ante tais considerações, indaga-se se o conselho escolar constituiria instituição suficiente para a manifestação democrática? Não. Nesse sentido, consideramos a perspectiva histórica, ainda atual, a qual vinculou a escola e as instâncias administrativas ao conhecido patrimonialismo, ao tomar o público como

157 Trabalho financiado parcialmente com vínculo de aluno bolsista – PIBIC/CNPq.

particular tanto pela ação das elites políticas nacionais quanto pela prática do mandonismo regional e local (MENDONÇA, 2000); e também, sobretudo, ao enfatizarmos a não suficiência democrática do conselho escolar, compreendemos que a democracia não é uma *coisa* ou um *móvel* que pode ser depositado num determinado lugar, ela é uma expressão ampla não determinada pelos marcos da formalidade institucional (HARDT e NEGRI, 2005). Portanto, conhecendo essa complexidade não podemos desconsiderar os devires das minorias, das práticas não chanceladas pelas entidades oficiais de gestão, dos encontros não autorizados etc., que promovem *desterritórios* e novos *territórios*. Ou seja: “sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 94). Pesquisar a manifestação democrática na educação seria como enveredar pelo *mangue* com seus muitos buracos subterrâneos, os quais configurariam dinâmicas moleculares de resistências. A escola como um manguezal “[...] que se espria num entrelaçamento de proteínas, calorias, gazes, lama, gozos, prazeres, detritos e... ouro [...]” (LINS, 2005, pp. 1241-51) é a *cidade* escolar com suas nuances religiosas, culturais, sociais e políticas, com suas fragilidades e potencialidades, com suas etnias e gêneros, com seu desejo de sobreviver sem ser tragado pelo capitalismo individualizante e consumista.

A pesquisa convencional, oriunda de uma tradição positivista, nos induziria ao encaminhamento do tradicional protocolo de formulação de perguntas que encontraria, numa proposição futura, uma resposta conclusiva. A presente pesquisa foi desenvolvida mediante a vivência dos devires democráticos, os quais foram tomados como elementos dos eventos estabelecidos na relação do *oficial* e do *mangue*, de modo a promover aproximações não dicotômicas entre os problemas e as soluções, logo:

[...] As soluções são engendradas ao mesmo tempo em que os problemas de pesquisa são determinados por suas condições, e são essas condições e o modo de determinação dos problemas que definem formas específicas de resolubilidade (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, pp. 30-2).

Sendo assim, o problema de uma pesquisa não consiste, apenas, na busca por uma questão a ser desvendada, mas, refere-se a uma atividade de criação que indaga sobre as condições de formulação dos problemas e sua resolubilidade imanente. Portanto, a pesquisa é acontecimento, é criação do novo, onde pesquisadores e pesquisados estão imbricados numa relação de produção que envolve outras formas de ações e/ou de pensamentos no mundo. Nesse mesmo sentido:

“Não se pode dizer, de antemão, se um problema está bem colocado, se uma solução convém [...]. A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, pp. 107-8). Considerando-se o lugar educacional como campo de imanência, a filosofia, como produção conceitual, auxilia na desmistificação do problema, tido como saber antecedente e verdadeiro, situando-o no próprio plano de sua formulação. Portanto, afirmamos que não buscamos ou lidamos com dados de pesquisa que reflitam alguma universalidade ou uma espécie de ontologia essencial a ser revelada (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, p. 67), mas realizar encontros de pesquisa nos quais, irremediavelmente, também estamos envolvidos.

As experiências no semiárido ampliaram, consideravelmente, as possibilidades de intervenções em nosso estudo. Aventuramo-nos, palavra pouco usual para os pesquisadores de *gabinete*, buscamos encontros nas chamadas *teorias e práticas*, mas não determinações, percebemo-nos e, ao mesmo tempo, o lugar. Quem somos? Foi a pergunta fundamental.

Este estudo retrata acontecimentos no campo educacional que não nos excluem. Percorremos um solo rachado, quando a seca se apresentou, e caminhos pujantes de vida no florescer advindo das chuvas, contudo, sempre nossas múltiplas trajetórias estavam presentes, incisivamente, na produção dos acontecimentos.

Somos um grupo, professor e alunos de licenciaturas, todos migrantes. O semiárido nos acolheu tanto nas idas, como nas vindas, pelo nascimento ou pelo desterramento, pelas permanências ou pelas adoções alhures. Gama/DF, Altamira/PA, São Gonçalo/RJ, Picuí/PB, Pedra Lavrada/PB e Cuité/PB. Cidade, campo, busca de sobrevivência, ir, voltar, permanecer. Elementos que compunham um mosaico no Curimataú paraibano. Nossas trajetórias de vida, marcadas por ancestralidades vitimizadas por migrações indesejadas ou por permanências desprovidas de direitos sociais e políticos, realizaram-se na criação desse híbrido multirregional, ou, mais precisamente, nesse momento contemporâneo, no plano das atividades relativas à formação de professores pesquisadores.

Ao vivenciarmos, inicialmente, as escolas municipais e estaduais situadas no núcleo urbano, tanto do ensino fundamental I quanto do II, decidimos que, a partir dessas primeiras intervenções, as quais foram constituídas por uma aproximação colaborativa para indagar acerca das questões de participação nos processos deliberativos e as instituições formais existentes para o exercício da democracia, iríamos aprofundar esses encontros em alguns desses lugares. De fato, algumas características iniciais nos chamaram atenção para decidirmos sobre o espaço/tempos de aprofundamento. Logo, uma primeira aproximação acontece

numa escola municipal, quando alguns professores, simplesmente, nos mobilizam para a participação numa feira de ciências, algo que acabou nos facultando boas possibilidades de encontros de pesquisa.

Nessa conjuntura a *artesanopesquisa* ganhava cada vez mais sentido em nossas ações e, sendo assim, nosso desafio foi aguçado no sentido de incrementarmos uma interlocução com a *cidade* escolar por meio de trajetórias de intervenções no conselho escolar. O balaio de um artesão é trançado pelo ir e vir da fibra, num movimento que acaba por unir, naquele novo objeto, as fibras com colorações e texturas diferenciadas, embora permaneçam na forma balaio, elas mantêm e mudam suas peculiaridades advindas da relação com o sol, com a chuva, com a umidade etc. Nossas vivências de pesquisa foram contadas como se fôssemos fibras nos entrelaçando com nosso interlocutor, não nos furtamos de viver os acontecimentos de uma vida na imanência que se atualiza constantemente: “uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa [...]” (DELEUZE, 2002, p. 14), visto que, de forma mais ou menos aguda, também partilhávamos daquele território social. As trajetórias de intervenção do interlocutor eram estratégicas que também nos concediam a contação de nossas *próprias* trajetórias, de forma semelhante, situadas na tragédia e no encantamento das migrações no/do/para o semiárido, de modo que o elemento escolhido para essa conexão foi o conselho escolar, não propriamente ou exclusivamente o formal, mas aquele que se espriava pelos poros, muitas vezes, pouco perceptível do mangue escolar.

Um dos desafios dessa vivência de pesquisa está em realizar análises acerca das políticas de Estado que de forma direta ou indireta buscam organizar a vida educacional na cidade. Nesse sentido, a reforma de Estado, a qual foi promovida no Brasil nos anos 1990, consolidada através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, articulada pelo Ministro Bresser Pereira, em 1995, ganhou hegemonia nas últimas décadas e tem orientado as políticas educacionais.

Os argumentos de Bresser Pereira (1997, p. 6) indicavam que a crise dos anos 1970 e as reformas neoconservadoras de Estado mínimo se revelaram, nos anos 1990, inviáveis para a reconstrução das funções clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, dos direitos sociais e de promoção da competitividade no país. Sendo assim, ele vai apontar, segundo Adrião e Peroni (2007, pp. 265-66) uma orientação caracterizada pela articulação entre a esfera pública (Estado) e a privada (sociedade) para a oferta de serviços públicos, dentre as quais a educação. Esse Estado social-liberal, conforme definição do ex-ministro, lança mão dos controles de mercado e, ao mesmo tempo, *protege* os direitos sociais, sobretudo,

através de organizações públicas não estatais competitivas. Sendo esse um ponto fundamental da reforma, que compõe um dos componentes estruturantes dessa proposição, implicando na transferência dos serviços sociais para o setor público não-estatal:

[...] Entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches [...] Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados (PEREIRA, 1997, p. 25) [grifo nosso].

Esses quase-mercados, que configuram o setor público não estatal, arremessam as instituições públicas educacionais para a gestão condizente com os princípios da competição. O Estado deixa de ser o financiador universal para ser um ente caridoso nos repasses, certamente ao definir áreas prioritárias e desacobertando outras. O gestor gerencial seria incentivado às práticas de empreendedorismo para complementar os fundos necessários à manutenção e ao investimento nas instituições. Disso decorre, também, que o chamado *regime democrático* é alçado como pressuposto fundamental na reconstrução do Estado ao incentivar um novo pacto com a sociedade, a qual passa pelas parcerias empreendedoras e pelo controle social, nas palavras do autor, o único regime no atual estágio civilizatório que apresenta condições de garantir estabilidade política e desenvolvimento econômico sustentado (PEREIRA, 1997, p. 8).

Adrião e Peroni (2007, pp. 256-57) corroboram com a ideia de que as políticas sociais para o setor público não-estatal ainda não foram implantadas totalmente e que ações nesse sentido vêm sendo apresentadas, inclusive, introduzindo programas nas instituições educacionais públicas que passam a ser signatárias desse modelo de gestão. Como exemplo, os conselhos escolares, ao longo da última década, vêm sendo induzidos a se transformarem em unidades executoras (UEX), consolidando uma instância dentro da estrutura estatal com características jurídicas privadas. As unidades executoras têm, como objetivo, entre outros, administrar repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) por meio

de uma estrutura de gestão descentralizada dos recursos públicos, sendo também orientadas para captar recursos no mercado. Essa perspectiva vai ao encontro da lógica delineada pelo quase-mercado, combinada com a flexibilidade e a eficácia (ADRIÃO e PERONI, 2005, p. 151). A tendência consequente desse modelo é secundarizar as deliberações vinculadas aos aspectos políticos e pedagógicos e reforçar o financeirismo dos conselhos escolares. Certamente, conforme relatam as autoras, a influência desse ente privado na escola tem relação com a grau de democratização nas redes antes da implantação das unidades executoras (ADRIÃO e PERONI, 2007, pp. 259-61). No caso da rede municipal em estudo, tínhamos uma institucionalização parcial dos conselhos e baixíssima democratização da gestão, mesmo nos lugares onde esses já estavam implantados. As unidades executoras foram sendo incorporadas aos conselhos escolares da rede municipal sem grandes questionamentos ou preocupações quanto à sua natureza jurídico-privada. A gestão democrática, embora ratificada nos regimentos dos conselhos escolares era, efetivamente, letra morta. Portanto, mesmo antes do advento das unidades executoras, os conselhos escolares não eram significativos na produção dos acontecimentos democráticos. Anita Schlesener (2006, pp. 185-6) argumenta que a democracia não pode ser proposta por lei, é preciso que a comunidade faça valer sua participação nos processos deliberativos, inclusive ao:

Ampliar as atividades do conselho escolar, no sentido de transformá-lo em conselho gestor, significa trazer a comunidade para um trabalho que é tanto político quanto produtor de conhecimento, abrir a escola para o debate das necessidades essenciais da comunidade e construir o processo educativo como prática social (SCHLESENER, 2006, pp. 186-7).

Acreditamos que o conselho escolar deve ser atravessado pelas ações sociais existentes, bem como deve ter o seu sentido compartilhado pela assunção dos múltiplos sujeitos comunitários por meio das experiências que compõem a(s) cidade(s). Isto é bem diferente de instalar o conselho num determinado dia através da lavratura de uma ata, eleição de representantes por segmentos, escolha de câmara diretiva, abertura de conta bancária, registro em cartório etc. O conselho escolar pode e deve ser muito mais do que isso. Os servidores da educação devem comungar desse pertencimento ao lugar comunitário, para também comporem a expressão democrática, a qual não pode estar reduzida a uma institucionalidade. Esse dispositivo formal não deve substituir nem promover os movimentos populares, mas pode ser campo de composição das concepções e ações democráticas que são *acontecidas*. Noutras palavras, ele deve ser lugar de disputa, não sendo o

seu sentido uma definição dada de antemão, quer seja pelo Estado, quer seja por uma orientação legal que o enquadra como entidade privada ou quase-mercado. Daí a importância de desburocratizá-los e vinculá-los à *cidade* e suas expressões democráticas.

[...] O conselho escolar constitui uma instância colegiada que possibilita a construção de referências comuns a partir de óticas diferenciadas sobre papel da escola e a forma de resolver os problemas do seu cotidiano. A assunção de responsabilidades de forma coletiva sinaliza para uma cogestão da escola. E a possibilidade de exercitar a gestão democrática como espaço de decisões coletivas e de responsabilidade compartilhadas (AGUIAR, 2009, p. 178).

Esse lugar de deliberação só alcançará potência para compor com as expressões democráticas múltiplas se a burocratização, as interdições e o controle forem enfrentados de modo a possibilitar a reinvenção constante das estruturas de participação e deliberação. O modelo burocrático imposto, consolidado pela institucionalização de excessivos atos documentais e a responsabilização comercial, financeira e bancária, promove um enorme obstáculo que afasta a comunidade escolar desse lugar, de modo que estes últimos se sentem distanciados desse protocolo formalista que orienta a constituição e a realização do conselho escolar, sobretudo, quando assume a feição de unidade executora.

Doutra perspectiva, a democratização da escola brasileira está emperrada nas injunções de poder que, de forma mais ou menos intensa, procuraram aplacar as expressões não subordinadas. A escola, como parte dos arranjos patrimonialistas, constituiu-se como lugar que também caracterizou a formação histórica do Estado brasileiro e, mais recentemente, apresentou-se como um dos empecilhos às dinâmicas de democratização da gestão educacional.

[...] mesmo um sistema de ensino voltado para a implantação de mecanismos participativos, fundado em princípios democráticos, teria dificuldade de funcionar devido ao modelo doméstico que se instalou entre nós na vida social (p. 434).

[...] Esse poder pessoal acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática. Cada secretário, cada governador ou prefeito tem o seu plano, a sua proposta curricular, a sua lei, julgando com a arrogância típica de quem se pensa dono do cargo que ocupa [...] (MENDONÇA, 2000, p. 436 -7).

O patrimonialismo é expressão incontestada da formação do Estado nacional e serve aos objetivos particulares de nossas elites. A *novidade* contemporânea estaria na promoção de uma descentralização desincumbidora das responsabilidades do Estado (SAVIANI, 2008, pp. 11-13) ao mesmo tempo em que incrementa a gestão educacional num viés acentuadamente gerencialista. Certamente, os arranjos históricos de poder nas cidades remontam aos primórdios do mandonismo regional e local, atualmente aguçados pela massificação das reformas gerencialistas que se apresentam de modo a dirimir as práticas que valorizam o público como bem comum.

De fato, na cidade onde realizamos a vivência de pesquisa, o nome tradicional da família é uma referência que persiste como forma de promover uma continuidade no poder. O salão de entrada do prédio do executivo municipal expõe os quadros de todos os prefeitos ao longo de sua história; constata-se que duas ou três famílias foram hegemônicas por décadas. Algo que também está retratado nos prédios públicos, sobretudo nas escolas, com as homenagens aos antepassados *ilustres*. Aliás, tal prática é igualmente corriqueira em outras regiões. A gestão atual é representativa desse segmento tradicional de dominação. Os secretários de educação caracterizam-se muito mais como intransigentes defensores da política educacional de governo, do que mediadores na elaboração de uma política pública que deveria ser gestada coletivamente. Assim, como seria possível uma gestão democrática num contexto marcado pelas práticas patrimonialistas? As formas institucionalizadas de gestão, como os conselhos escolares, não são lugares potentes nas estratégias de manifestações democráticas, justamente por estarem situados no território de *permanência* dos laços históricos de dominação patrimonial.

Maria¹⁵⁸ participou do conselho escolar. Professora do primeiro segmento do ensino fundamental foi aquela que mais nos incentivou para ajudarmos na feira de ciências. Aproximou-se de forma desinibida e, praticamente, nos intimou a ajudar na compra de legumes e verduras orgânicas para o projeto que desenvolveria nesse evento. Sua infância acontece num sítio, onde também cursou, numa escola próxima, os primeiros anos escolares.

Nasci e tive minha maior parte da infância no sítio [...] onde meus primeiros passos escolares aconteceram, estudei do primeiro ao quinto ano no grupo escolar [...]. Com 11 anos comecei a estudar no colégio [...] à noite (na cidade), porque nesta época só tinha carro neste horário. Mesmo assim eu saía de casa às 16h da tarde para a casa de uma vizinha e ia para a estrada às 17h30min [...].

158 O nome da interlocutora apresentado não corresponde ao registro civil.

Muitas vezes o carro era um caminhão pipa (de carregar água), com isso todos arriscavam a vida nas laterais do que restava da carroceria do carro (MARIA).

Sendo um dos filhos mais velhos de uma família de dez irmãos, ela relata que não era incomum a necessidade de ajudar ao pai no roçado e na fabricação de tijolos, como também, nos afazeres domésticos. Portanto, uma infância escolar entrecortada pelo trabalho peculiar desse cotidiano. O deslocamento ao núcleo urbano exemplifica o quanto, precocemente, foi preciso buscar outro lugar, inclusive, nas condições adversas de transporte, para dar continuidade aos estudos, caracterizando a inadequação e a ausência de condições de escolarização das crianças que vivem no campo. Outro deslocamento posterior acontece em sua vida, a ida para a capital do estado, João Pessoa, onde trabalhou como secretária do lar durante oito anos aproximadamente, de acordo com sua narrativa, foi um acontecimento não muito planejado. Essa aventura de vida, como assim denomina, exemplifica uma mudança de lugar que uma jovem vivenciou por conta de uma complexidade que passa por contingências cotidianas e familiares até a ausência de políticas públicas que garantissem direitos sociais fundamentais. Nós, professor e alunos pesquisadores, também nos deslocamos. Em nossas trajetórias constam os incisivos elementos da migração. Um aluno, como exemplo, filho de colonizadores viveu durante anos numa região de conflitos agrários no Pará, assim ele contextualiza o lugar:

[...] Uma região com pouca assistência governamental, não oferece nenhuma política pública, com difícil acesso a saúde e a outros benefícios, sendo repleta, também, de constantes disputas agrárias, resultando em um alto grau de mortalidade por disputas de terras. Era algo comum viver entre esses conflitos [...] (Aluno pesquisador).

Outro aluno pesquisador relata contexto de vida no semiárido:

Nós vivemos apenas da agricultura de subsistência, plantada apenas uma vez por ano e da bolsa família, uma vez que não recebemos nenhum outro benefício salarial. [...] Meus pais tentaram a vida na capital, [...] trazendo muitas saudades que ficaram do nosso rancho e dos nossos parentes que ficaram para trás. Ao não conseguirem emprego por não terem o grau de escolaridade desejado pelo mercado de trabalho, e tendo ainda que pagar aluguel, decidiram que regressaríamos a nossa terra natal. Ao voltarmos, a saída era a mesma; trabalhar na agricultura como forma de sobreviver, sendo ainda que a metade da colheita ou um terço era destinado para o fazendeiro dono da terra. Também passávamos fome, lembro-me que minha mãe gestante, de um dos meus irmãos, sem ter um

alimento necessário para as condições que se encontrava, comíamos apenas farinha de mandioca com açúcar e quando tinha (Aluno pesquisador).

Os movimentos migratórios não são algo menor, posto que indicam a busca de vida, minimamente, digna num contexto regional marcado pela precariedade do atendimento das políticas sociais, destacando a oferta universal e de qualidade da educação básica. Nossos alunos trazem as marcas desse movimento que atravessa gerações, os quais, nesse momento, se apresentam como *candidatos* à docência. Maria, de forma semelhante, migrou acompanhando uma família, a qual integrava como uma agregada, embora tivesse boa acolhida na casa, inclusive no que tange aos direitos trabalhistas referentes às atividades que desenvolvia como secretária do lar; talvez não tenha tido muitas opções ao ter que sair de sua região para acompanhá-los. Os estudos iniciais para a docência aconteceram nesse contexto de trabalho na capital, assim ela afirma: “eu fui ficando e comecei a estudar na escola [...], assim continuei trabalhando durante o dia e estudando à noite”. Ao cursar o magistério nova perspectiva se apresenta, pois, ao concluir os estudos, ela resolve voltar para sua cidade natal e atuar como professora, prestando, logo em seguida, concurso na rede municipal. Nossa interlocutora era uma dessas que assumiu a docência como profissão, era incisiva em seus argumentos reivindicativos. Talvez tenhamos nessa trajetória – compondo com as palavras de Tomaz Tadeu (2002, p. 49), referindo-se a Deleuze –, uma professora conectada à *pedagogia do pensar*, ou seja, não uma pedagogia com forma pré-estabelecida, mas vinculada às *intensidades* que produzia. Não estamos tratando de uma heroína politicamente correta sem limites ou fragilidades, porém, as intensidades de suas ações não se enquadravam em postura subserviente, e isso era fato suficiente para desarrumar a ordem estabelecida. Ela assim relata sua participação na escola:

[...] Foi quando fiquei no colégio [...] amei a escola durante muitos anos, participava do conselho escolar e gostava muito até o dia em que mudou a direção da escola [...]. Minhas opiniões nunca eram aceitas, elas eram discutidas em grupos com todos da escola e aceitas, mas a direção dava um jeito de desfazer os combinados, reunia de última hora alterando o acordado. Minhas opiniões sempre foram baseadas na realidade humana, nas necessidades da comunidade e no respeito ao próximo (MARIA).

Maria ama a escola e quando os combinados são descombinados, arbitrariamente, promovem a negação do plural que não está alinhado à unidade de comando da administração educacional. A pedagogia da intensidade promove a ruptura com o monocratismo, provavelmente, outra forma de expressão democrá-

tica é vivenciada pela professora. Antonio Negri (2003, p. 125) comenta sobre a importância de explorar novas formas de democracia que não sejam representativas. A perspectiva democrática plural, de forma peculiar, extrapola as representações institucionalizadas no conselho escolar, a multiplicidade singular, portanto, não é dependente desse lugar (*Idem*, 2003, p. 126). Maria, dessa forma, nas intensidades pedagógico-democráticas no conselho escolar não era representável nem representante, ela *compunha* com outras multiplicidades singulares as ações que desregulamentavam o contrato representacional que configurava aquela unidade mistificadora que anulava o plural.

Embora ela tenha participado como membro no conselho escolar, em nenhum momento ele foi apresentado como significativo para as decisões do coletivo ou como lugar único para a intensidade das manifestações na escola. Estando incorporado à lógica da unidade executora havia pouca diferenciação entre uma perspectiva atual jurídico-privada e gerencialista com a anterior, sem os dispositivos de gestão eficaz da UEx. Logo, a construção desses conselhos praticamente acompanhou a dinâmica de introdução do financeirismo que os situavam quase exclusivamente como instância de contabilidade. Além disso, de forma complementar, o distanciamento do conselho escolar da possibilidade de dinamizar as ações democráticas, de fato acontece em virtude dele não ter estado vinculado à comunidade, ele era um lugar estranho e praticamente sem significação para as expressões coletivas. Ele servia somente aos processos administrativos chancelados pelos gestores. Essa escola, assim como muitas na região, *ignorou* completamente esse possível potencial democrático que passaria, supostamente, por esse colegiado. Outros espaços se espriavam pelos poros, muitas vezes, pouco perceptível do mangue escolar. A despeito da existência do conselho escolar, foram definidas outras possibilidades de encontro que passavam por um institucional mais amplamente vinculado aos poros. Um lugar *formal*, onde os poros certamente tinham mais emergência, foi constituído e lá Maria se manifestava intensamente, assim como as outras professoras.

Eu sempre manifestei minhas opiniões na própria escola nos planejamentos quinzenais, eu sempre dizia o que estava passando, e muitas vezes eu fui chamada para não passar o que acontecia e era justamente por isso que eu falava, pois todos queriam fazer o que eu fazia, mas não tinham coragem [...]. Contudo sempre recebia apoio das colegas [...] (MARIA).

Não eram manifestações espetaculares, mas argumentações e ações que, mesmo ao guardarem suas limitações, incomodavam o protocolo dos gestores.

Logo, definir com maior autonomia o horário das atividades pedagógicas com os alunos da EJA, considerando a jornada de trabalho deles; reivindicar o uniforme como direito e não como algo a ser complementado pelos pais, já penalizados pelas condições financeiras limitadas; recusar pagar cartucho de tinta a ser compartilhado pelos docentes na escola, considerando que não era sua obrigação fazê-lo, mas do Estado; não se intimidar em apresentar outras ideias sobre atividades pedagógicas na escola são exemplos dos posicionamentos de Maria que destoavam e traziam, de certa forma, incômodos à gestão. Não duvidamos que nossa interlocutora privilegiava a defesa da escola pública, seus argumentos e decisões apontavam nesse sentido, ao seu modo colaborava com a desconstrução do crescente sentido de privatização da educação. Um dos alunos pesquisadores, nessa mesma perspectiva relata:

Além das dificuldades no curso eu também tenho outras dificuldades na vida pessoal [...] eu conseguirei concluir o meu curso e não medirei esforços para ser um bom professor de escola pública, pois como toda minha formação desde o ensino fundamental e médio foi em escola pública, então eu tentarei contribuir para uma educação pública de qualidade, mesmo sabendo que é difícil (Aluno pesquisador).

Ele, em seu relato, amplifica as palavras de Maria, e numa composição de pesquisa *aprende* sobre a importância do público educacional com qualidade num país marcado por desigualdades. Ao mesmo tempo, confirma a docência como perspectiva profissional. Maria, por sua vez, sofre reverses como qualquer um que atua de forma dissonante nesse campo dominado pela centralidade deliberativa dos gestores. *Perseguida*, de forma mais ou menos voluntária, muda de escola ao aceitar um convite. Nesse balaio entrelaçado por nossas fibras que dizem sobre os acontecimentos na pesquisa, outro aluno pesquisador num relato afirma: “[...] por isso percebo transversalmente as dificuldades dela (interlocutora) presentes em minha trajetória de vida também” (Aluno pesquisador). Ele refere-se não propriamente a interlocutora Maria, mas a outra Maria que também habitou nosso território de pesquisa. Ele conecta a trajetória dela a sua numa análise dos acontecimentos. A pujança da pesquisa acontece quando nos percebemos integrantes e responsáveis por um lugar educacional que produz prisões e, ao mesmo tempo, poros que são escavados criando outras *idades*. Nessa perspectiva a(s) *Maria(s)*, professora(s), promoveram novas expressões democráticas não subordinadas ao colaborarem na construção de outros territórios educacionais referentes às dinâmicas deliberativas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. *Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da Escola Pública*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público Não-Estatal: Estratégias para o Setor Educacional Brasileiro. In: *O Público e o privado em educação*. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, pp. 137-153.
- AGUIAR, M. A. S. Conselhos Escolares. Espaço de Gestão da Escola. In: *Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*. Brasília. v. 3, n. 4, jan/jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, pp. 10-17.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *O que é filosofia*. 2. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão. Guerra e democracia na era do império*. Tradução: Adriano Pilatti. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.
- LINS, Daniel. *Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.229-1.256, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2012.
- MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/UNICAMP e LaPPlanE, 2000.
- NEGRI, Antonio. *5 lições sobre Império*. Tradução: Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PEREIRA, L. C. B. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997, p. 58. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF> Acesso em: 3 fev. 2012.
- SAVIANI, D. Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. *Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED*, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.anped>

org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf >. Acesso em: 1 ago. 2011.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Polêmicas, fundamentos e análise. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, pp. 177-189.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, pp. 47-57.

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

■..... **André Antunes Martins** é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor adjunto no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Cuité) – andreamartins@gmail.com