



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A PARTICIPAÇÃO NO DISCURSO DO CONSELHO ESCOLAR**

*Virna do Carmo Camarão*

**FORTALEZA – CE**

**2006**

VIRNA DO CARMO CAMARÃO

A PARTICIPAÇÃO NO DISCURSO DO CONSELHO ESCOLAR

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação brasileira.

Orientador(a): Profª. Dra. Ana Maria Lório Dias

FORTALEZA – CE

2006

VIRNA DO CARMO CAMARÃO

A PARTICIPAÇÃO NO DISCURSO DO CONSELHO ESCOLAR

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação brasileira.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Ana Maria Lório Dias (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota  
Universidade Estadual do Ceará

---

Prof. Dra. Sônia Pereira Barreto  
Universidade Federal do Ceará

Á minha mãe e meu pai (in memória) pelo  
eterno amor e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer soa quase como um ato de doação da palavra. Nesse momento, o agradecimento é fluxo contínuo, tão perene! Não se trata de agradecer o instante, o ato, mas o reconhecimento do outro em minha vida, algo que me soma, acrescenta, algo sem datas. São pessoas, saberes, sentimentos, gestos, presentes em tudo o que me reconheço. Se tudo que produzo, crio, elaboro e sinto tem relação com o outro em mim, agradeço a morada!

Meus agradecimentos :

Á minha mãe por ter me acrescido tantas coisas boas e belas, pela eterna acolhida e cuidados, por simplesmente ser mãe.

Á Minha família, meus irmãos, sobrinhas pela grandeza do amor, solidez na força, na comunhão.

Á Minha orientadora Ana Lório pela brilhante orientação, amizade, carinho, acolhida, pelos saberes apreendidos, por me fazer buscar e encontrar as rotas da criação!

Á Aninha pelo acúmulo de luz, força, aprendizagem, pelo cada dia, amizade, garra, por ser essa pessoa tão bela.

Ao Conselho Escolar da Escola Luis Costa, pela disponibilidade, acolhimento, pelos saberes adquiridos, pelos saberes desconstruídos, pela produção desse trabalho.

Á Todos os meus amigos que direta e indiretamente me apoiaram, incentivaram e principalmente pela paciência em momentos ausentes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira pelo apoio, aprendizagem, por primar pela qualidade.

### **Rios sem discurso**

Quando um rio corta, corta-se de vez  
o discurso-rio de água que ele fazia;  
cortado, a água se quebra em pedaços,  
em poços de água, em água parálitica.  
Em situação de poço, a água equivale  
a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma,  
e porque assim estanque, estancada;  
e mais: porque assim estancada, muda  
e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água

para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.

***João Cabral de Melo Neto***

## RESUMO

Cada momento histórico gera uma nova morfologia nos processos participativos, com novos sujeitos, estruturas, ações, instrumentos e direcionamentos. Nessa perspectiva, a constituição de organismos colegiados, que caracteriza o modelo da gestão participativa, representa o surgimento, em cena, de novos espaços públicos de participação. É no espaço público e representativo do Conselho Escolar que se intentou analisar a participação pelo campo teórico da análise do discurso, apropriando-se do discurso em sua materialidade, considerando-o como processos dotados de ação e transformação. A investigação deteve-se nos efeitos de sentidos dos dizeres sobre participação produzidos pelos diferentes sujeitos que compõem um Conselho Escolar. Abordou-se como referencial teórico-metodológico os pressupostos de Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin no desenvolvimento dos dispositivos de análise do discurso. O presente trabalho tratou-se de um estudo de caso de uma escola pública do ensino fundamental do município de Fortaleza, no qual os procedimentos técnico-metodológicos adotados comportaram três momentos: delimitação da unidade-caso; coleta de dados - mediante entrevistas com os membros do Conselho e acesso a documentos - análise e interpretação destes. Conclui-se o trabalho considerando o espaço colegiado do conselho escolar como dotado de movimentos discursivos, de sentidos que não só assujeitam os múltiplos representantes, reproduzindo um discurso institucional da participação como, também, um discurso criativo, dialógico, fruto de um exercício político da participação popular. Desta feita, sugere-se um percurso para estudos no campo de uma pedagogia da participação popular.

Palavras-chave: participação, representação política, análise do discurso e conselho escolar.

## ABSTRACT

Every historic moment generate a new morphology in participative processes with new subjects, structures, actions, instruments and ways. In this perspective, the constitutions of collegiate organisms, that characterize participation management model, represent the emerging of new publics spaces of participation. It is in this public and representative space of the school council which it was intended to analyze the participation by the theoretical field of the discourse analysis, appropriating of the discourse in its materiality, considering itself as processes endowed with action and transformation. The research was restricted to effect of sense of the voices about participation produced by the different subjects that constitute a school council. It was approached as theoretical-methodological reference the presuppositions from Michel Pêcheux and Mikhail Bakhtin in the development of the devices of discourse analysis. This work is about a case study of a public elementary school from Fortaleza city, in which the adopted technical-methodological processes split into three steps: delimitation of the case-unit; data acquisition – through interview with council members and access to documents; analysis and interpretation theses. We concluded this work whereas the collegiate organ of school council is endowed of discursives motions, of senses that not only unsubject the representative multiples, reproducing an institutional discourse of the participation as, also, a creative, dialogico discourse, originated of an exercise politician of the popular participation. Of this making, a passage for studies in the field of pedagogy of the popular participation is suggested.

Keywords: participation, representation politics, discourse analysis and school council

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Painel geral das unidades escolares, por regional, do município de Fortaleza referentes a março de 2006.----- 20
- Tabela 2** – Painel quantitativo de escolas, conselhos escolares e matrículas, por regional, do município de Fortaleza referente a março de 2006.----- 21

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura A.1:</b> Mural do conselho escolar da Escola Luiz Costa.....	90
<b>Figura A.2:</b> Reunião do conselho escolar da Escola Luiz Costa.....	90
<b>Figura A.3:</b> Reunião do conselho escolar da Escola Luiz Costa.....	91
<b>Figura A.4:</b> Reunião do conselho escolar da Escola Luiz Costa.....	91
<b>Figura A.5:</b> Pátio da Escola Luiz Costa.....	92

## SUMÁRIO

	página
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 CONSELHO ESCOLAR: UM CENÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO</b> .....	4
1.1 Vozes e ações na construção do colegiado .....	13
1.1.1 Conselho: breve relato de sua trajetória histórica .....	13
1.1.2 Conselho Escolar no município de Fortaleza .....	16
1.1.3. Estrutura, legislação e cultura: Ordenador de Despesas versus Controle Social .....	22
<b>2. DISCURSO E PARTICIPAÇÃO: CAMINHOS, ENCRUZILHADAS E ATALHOS NA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS</b> .....	30
2.1. Trilhando um percurso metodológico .....	31
2.2 Incursão pelo contexto imediato .....	36
2.3. O discurso institucional da participação .....	45
2.4. Participação política nas instâncias dos Conselhos Escolares .....	50
<b>3. CONSTRUINDO O COLETIVO NO DIÁLOGO: QUANDO TUDO PASSA PORTODOS</b> .....	64
3.1 O diálogo para além de um “já dito” .....	66
3.2 Dialogicidade e Dialogismo: acerca de Paulo Freire e Bakhtin .....	68
3.3 A participação na fronteira entre o particular e o coletivo .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	80
<b>BIBLIOGRAFIA AUXILIAR</b> .....	83
<b>APÊNDICE</b> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	90

## INTRODUÇÃO

Um ponto finaliza uma frase, mas não um discurso. Uma frase tem início e fim, mas não o discurso. Seria o discurso um viajante sem morada trazendo em sua mochila: frases, memórias e destinos? O tema “A participação no discurso do conselho escolar” refere-se a um estudo voltado para as práticas discursivas da participação, através dos efeitos de sentidos produzidos por diferentes representantes, membros do segmento pai, professor, aluno, funcionário e diretor, que compõem o conselho escolar. Logo, por ser um organismo colegiado com múltiplos segmentos, revela a heterogeneidade discursiva presente na fala dos múltiplos representantes do conselho.

A escolha do tema deu-se por um sentimento de curiosidade, frente a um movimento global pela construção de espaços, ações democráticas e participativas no campo da gestão escolar. O discurso da participação na escola se institucionaliza pelas vias da lei, através da Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e implantação de Políticas Públicas Educacionais. O conselho escolar, apesar de sua existência anteceder a Constituição Federal em certos Estados brasileiros, surge nesse contexto, fortalecido pela responsabilidade de ser um instrumento fundamental para a gestão colegiada na escola.

Na atualidade, os conselhos estão presentes em todas as escolas públicas estaduais e municipais do Brasil, diferenciando-se uns dos outros por sua nomenclatura e aspectos relacionados à estrutura e organização, mantendo em comum a proposta da gestão colegiada. No entanto percebe-se que sua existência não necessariamente possibilita a participação. Nesse sentido, sujeitos, ideologias, contextos interferem na construção de sentidos que podem ou não constituir uma consciência coletiva.

Esse estudo deteve-se, basicamente, na compreensão da constituição dos sentidos sobre a participação nos conselheiros; como esses sentidos se formam? Quais as suas condições de produção? No entrelaçamento de discursos que se movem gerando diálogos, decisões, normas entre o segmento pai, aluno, professor,

diretor, funcionário há um contexto sóciohistórico, um contexto imediato, uma memória e uma ideologia, fazendo com que os dizeres produzam sentidos em razão de suas condições de produção. Em meio a esse movimento percebe-se o dizer sobre participação, um dizer-fazer que ao transformar o substantivo em verbo se realiza conjugando-se na terceira pessoa do plural – Nós. Trata-se de conceber a linguagem em sua materialidade, em ação e transformação, a linguagem no entremeio do sujeito com sua realidade social.

A realização da pesquisa deu-se mediante um estudo de caso, em uma escola pública do município de Fortaleza, Escola Municipal do Ensino Fundamental e Infantil Luis Costa, na qual foram aplicadas entrevistas com o segmento pai, professor, aluno, funcionário, diretor da escola e diretoria do conselho do escolar. Para os procedimentos de análise do discurso se contou primeiramente com a definição da unidade do objeto discursivo – a participação e seus efeitos de sentido – para, a partir de então, se fazer a delimitação do *corpus*, através de recortes das falas dos entrevistados, o mesmo foi feito com relação a documentos legais e demais textos complementares.

O presente estudo contou com as referências teórico-metodológicas de Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin, o primeiro a utilizar-se da metodologia da Análise de Discurso (AD) Francesa para a análise do discurso político institucional sobre a participação. Esse momento permite a compreensão do processo de apropriação e reprodução desse discurso pelos conselheiros, fazendo com que ele sempre diga um “já dito”, caracterizando segundo Pêcheux, o assujeitamento do sujeito. De Mikhail Bakhtin utiliza-se seu dialogismo para a compreensão de um discurso político da participação popular. São contribuições teórico-conceituais, as leituras em Paulo Freire, apropriando-se da categoria de dialogicidade e leituras em Santos e Bobbio para o amadurecimento conceitual das categorias de democracia representativa e democracia participativa. São categorias centrais do estudo a participação e representação.

O trabalho divide-se em três capítulos. O primeiro se detém em uma abordagem analítica e descritiva do contexto sóciohistórico, afinando para a contextualização do cenário municipal de Fortaleza. A apropriação desse primeiro momento traz elementos para a compreensão de como as ideologias presentes interferem na construção dos discursos políticos.

O segundo capítulo dedica-se, inicialmente, ao percurso teórico metodológico. Na realidade, tanto a proposta quanto a metodologia não permitem a dissociação entre teoria e método; nos dois últimos capítulos esses dois elementos estarão conjugados. No mesmo capítulo se insere o debate que conduzirá ao discurso político institucional da participação, refere-se a discursos produzidos nas instâncias dos sistemas, do governo, administração pública e sua circulação de forma que permita a internalização pelos sujeitos conselheiros.

O terceiro e último capítulo trata do que se poderia chamar de contraponto ou mesmo ponto de desestabilização, posto que vem a provocar possibilidades de rupturas, resistência, luta. São os sentidos se constituindo num espaço da participação popular; é a pedagogia de uma participação popular povoada de diálogos que se descobrem, acrescentam-se e transformam o fazer em um fazer político. Esse capítulo remete à produção de sentidos sobre a participação, mediante diálogos que ao desenvolver na consciência individual uma consciência do coletivo é capaz de gerar uma consciência coletiva e conseqüentemente o fortalecimento do colegiado. Seria um devir rompendo com um dizer parafrásico (“já dito”).

## CAPÍTULO I

### 1. Conselho Escolar: Cenário Sóciohistórico

Uma tela em branco pode significar, ou mesmo representar, muita coisa, dependendo, principalmente, do espaço que ocupa, mas muitos podem olhá-la e não enxergar absolutamente nada; o mais interessante é ela ser um espaço que representa, que significa, dentro de um outro espaço (que pode ser um ateliê, uma casa, uma bienal...) que também representa, significa. E esses espaços, um dentro do outro, se comunicam; digamos que eles se movimentam, interagem e constroem olhares e novas representações, novos significados e assim sucessivamente. Meu quadro em tela não está em branco; desenho nele um cenário sóciohistórico; é nesse espaço, em movimento, e, por assim dizer, sem molduras que intento construir o olhar, o enquadramento certo, ou melhor, o recorte histórico, o espaço que me permitirá compreender um outro espaço: o da constituição dos conselhos escolares. Entende-se que somente a partir dessa compreensão poderei mergulhar no discurso da participação desses conselhos. Diferentemente da tela em branco onde lá estávamos na condição de expectadores, apreciadores. Neste cenário, nos colocamos como sujeitos, atores sociais, construtores.

O desenhar é a trajetória social, política, econômica imbricada e reveladora de formatos, tendências e reticências. É tecendo esse percurso histórico que enceto este trabalho.

A incursão pelo processo de amadurecimento dos organismos colegiados nas políticas públicas reivindica um olhar atento e analítico sobre o movimento dos atores que, na tentativa de cavar o espaço da redemocratização, de interlocução com o Estado criam novos mecanismos de atuação e participação.

Não é mais novidade que a década de 80 tem registro de cicatrizes que revelaram a luta dos movimentos sociais, engendrando espaços de participação em prol de múltiplos interesses, marcando, assim, o período da (re)democratização. A sensação de que a história dos movimentos sociais, no Brasil, se assemelha a um

pêndulo, em movimentos alternados de altos e baixos, simbolizando os governos autoritários e democráticos que sucederam, sugere sentimentos de insegurança e inquietude diante da possibilidade de um retrocesso; situá-los como protagonistas do processo de democratização, nos anos 80, requer um certo cuidado, principalmente quanto a sua resignificação, à medida que estes contemplam novos cenários e novos sujeitos. Essas inflexões decorrem de um conjunto de fatores, como nos indica Gohn:

As diferentes interpretações sobre o que é um movimento social na atualidade decorrem de três fatores principais; primeiro: **mudanças nas ações coletivas da sociedade civil**, no que se refere ao seu conteúdo, suas práticas, formas de organização e bases sociais; segundo: **mudanças nos paradigmas de análise dos pesquisadores**; terceiro: **mudanças na estrutura econômica e nas políticas estatais**. Resulta dessas alterações que um conjunto díspare de fenômenos sociais tem sido designado como movimentos sociais (**grifo meu**) (GOHN, 1997,243).

O quadro de variáveis interpretativas revela a dinamicidade e susceptibilidade dos movimentos diante das mudanças. Certamente não cabe fazer um mapeamento desses, mas destacá-los na trajetória histórica como construtores de novos arranjos sociais, onde a ordem social vigente se vê diante de um novo cenário sóciohistórico no qual o Estado capitalista passa a redefinir suas estratégias diante da sociedade civil, abraçando a perspectiva de desenvolver mecanismos de participação na gestão das políticas públicas.

No que tange à educação, compreende-se que a gestão democrática do ensino público – presente na constituição de 1988, na forma de lei, Art. 206, inciso VI e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB<sup>1</sup> – deveria representar, uma das conquistas da sociedade civil, resultado da luta dos movimentos sociais na reivindicação da democratização da educação (um processo que implica não só a dimensão administrativa, como pedagógica e a universalização do ensino).

A gestão participativa – entenda-se como: [...] Uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório (Likert et al, 1971, p.15) – de acordo com a LDB, concentra-se basicamente em dois aspectos:

---

<sup>1</sup> Ver LDB, Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios (...).

na participação do professor na elaboração dos projetos pedagógicos e na participação da comunidade nos assuntos escolares, através da implantação dos conselhos escolares.

A matriz teórica do modelo da gestão participativa fundamenta-se numa miscelânea de abordagens administrativas calcada na Teoria das Relações Humanas<sup>2</sup> (fatores psicossociais) e na Teoria do Desenvolvimento Organizacional,<sup>3</sup> correntes direcionadas aos aspectos motivacionais, comportamentais e de satisfação no ambiente de trabalho.

Segundo Lück:

No final da década de 70, os educadores e pesquisadores de todo o mundo começaram a prestar maior atenção ao impacto da gestão participativa na eficácia das escolas como organizações. Ao observar que não é possível para o diretor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativas à sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência de seus companheiros de trabalho. Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades assumidas em conjunto (LÜCK, 1998, p.19).

Essa matriz teórica revela a obliteração da dimensão político-ideológica, como constituinte de uma cultura democrática, afetando a formulação de políticas públicas da educação no sentido de amadurecimento de uma cultura organizacional<sup>4</sup> em detrimento da cultura democrática.

Tratar dos impactos que o processo da gestão participativa desencadeou nos dias hodiernos, incluindo suas implicações político-ideológicas no cenário da educação pública não seria pertinente, contudo é mister concebê-la como

---

<sup>2</sup> Ver Chiavenato: "Teoria Geral da Administração", 2000, p. 114/115. A teoria das Relações Humanas passou a estudar essa interação social. As relações humanas são as ações e atitudes desenvolvidas a partir do contato entre pessoas e grupos. Cada pessoa possui uma personalidade própria e diferenciada que influi no comportamento e atitudes das outras com quem mantém contatos e é, por outro lado, influenciada pelas outras (...).

<sup>3</sup> Idem, p. 444.

<sup>4</sup> Cultura organizacional é um conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização. Representa a maneira tradicional e costumeira de pensar e fazer as coisas e que são compartilhadas por todos os membros da organização.(CHIARENATO, 2000, p. 444)

protagonista do modelo de políticas públicas que abraça fortemente em sua constituição os organismos colegiados, os espaços da gestão participativa, aspecto que insufla questionamentos quanto à possibilidade de estratégias de cooptação do aparelho do Estado, ou seja, desmobilizam-se os movimentos, neutraliza-se seu caráter reivindicatório com a adoção dos mecanismos de parceria. Entretanto, essas novas “relações sociais” se caracterizam pela passagem de uma relação conflitiva de anulação do outro para uma relação conflitiva de reconhecimento do outro (...)⁵.

De acordo com essa ótica, os conflitos seriam, agora, instituídos e legitimados em outras instâncias, não se tratando mais de uma arena de conflitos entre opositores, mas da própria sociedade civil engajada em canais institucionais de participação do Estado.

A morfologia deste novo cenário, que hoje se faz realidade, aponta para uma miríade de reflexões, posto que, se outrora a voz e a ação da sociedade civil se concentrava nos movimentos, hoje, fazer parte ou estabelecer parceria com o Estado reivindica do ator social novos instrumentos, ferramentas, uma nova estrutura de organização, novas práticas e conteúdos de ação, desenvolvimento de racionalização de demandas, de gerir, planejar, deliberar, avaliar a coisa pública, em síntese, qualidade política e técnica. Daí, porque, em hipótese alguma, se pode deixar de fora da formatação da nova conjuntura, que vem a caracterizar o século XXI, a reforma do Estado engendrada como plano piloto em 1995, no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, o qual albergou em suas intenções três dimensões: o modelo de administração pública que vem assumindo o Estado, o tipo de propriedade que vem sendo legitimada nos últimos anos e o papel das instituições na sociedade civil.

Os aspectos supracitados são de fundamental valor para a compreensão do objeto de discussão na qual se concentra o texto, posto que, leva a pensar a constituição da esfera pública sugerindo que o público assenta-se nas bases de uma administração, propriedade e instituição.⁶

---

<sup>5</sup> Ver Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática. Esfera Pública e Democracia no Brasil. Idéias, Campinas 5(2)/ 6(1) – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas 1998/1999, UNICAMP, p. 67.

<sup>6</sup> Ver PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Administração Pública Gerencial**: estratégia e estrutura para um novo Estado, Texto para discussão, Brasília, MARE/ ENAP, 1996.

Estes três pilares da reforma do Estado vêm sendo responsáveis pela reestruturação do mesmo e pela forma como o interesse público vem sendo conduzido, incluindo-se o papel da sociedade civil nessa condução. Tal perspectiva associa o público ao interesse público, deslocando este último do aparelho do Estado para a instância da sociedade civil. Trata-se de um projeto político que joga com a sedução do argumento de que não há ninguém melhor para gerir a coisa pública do que a própria sociedade civil, mediante descentralização e delegação dos serviços por meio do contrato da gestão.

Segundo Pereira, na reestruturação do Estado:

Os estados modernos contam com quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para mercado. O núcleo estratégico é o centro no qual se definem a lei e as políticas públicas, e se garante, em nível alto, seu cumprimento. É formado pelo parlamento, pelos tribunais, presidente da república, por seus ministros e pela cúpula dos servidores civis (...) As atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder do Estado (...) Integram esse setor as forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos (...). Os serviços não exclusivos são os serviços que o estado provê (...) este setor compreende os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica. (...) (PEREIRA, 1996, p.15).

De acordo com essa lógica, a divisão de competências limita o aparelho do Estado a ser composto essencialmente pelo núcleo estratégico, ficando, esse, a cargo da elaboração, implantação e coordenação das políticas públicas, descentralizando as demais instâncias, preservando na substancialidade de suas ações o anacrônico modelo de um pensar e o outro executar, como é o caso da estrutura organizacional sob a regência de uma administração pública gerencial, em contraposição ao modelo burocrático e patrimonial vigente.

Abre-se um parêntese para pensar estas inflexões históricas, na perspectiva de que, paralelamente ao movimento pelas mudanças, nas mais amplas dimensões, provocado pelos movimentos sociais (como é o caso do movimento pela gestão democrática da escola pública) deu-se o movimento pelas mudanças engendrado pelo Estado com o intento de ao repensar o seu papel, propor uma reforma no seu Aparelho de Estado; logo, quais as inferências plausíveis aqui? “As pautas das

mudanças convergiam entre os múltiplos sujeitos presentes no cenário sócio-histórico, contudo as formas de pensar, articular estratégias e balizar ações divergiam em suas dimensões político-ideológicas, não podendo ser diferente.”

Retornando ao primeiro pilar, o modelo administrativo gerencial que se acredita ter deixado de ser, não por completo, uma proposta, para assumir uma concreticidade na administração pública, em suas instâncias federativas (o que lhe dá um certo respaldo teórico-conceitual e que também serve para justificar o caráter de novidade) é seu rompimento com o modelo burocrático e patrimonial. Vem rompendo? Essa é a pergunta. No Brasil, atipicamente, esses dois modelos passaram a conviver no espaço da administração pública.

Essa afirmação é reiterada quando se escava as origens culturais da confluência desses modelos; resultado de uma sociedade rural se urbanizando, da família se apropriando dos processos de racionalização do trabalho. Como industrializar um país sem desenvolver nele a dimensão institucional-legal, a contábil e de racionalização da divisão do trabalho? Por outro lado, como olhar os sujeitos – trabalhadores da administração pública – na perspectiva de cargos e funções, aos quais devem se ajustar? Esses aspectos sintetizam a administração burocrática brasileira que pecou pelo excesso de formalismo. Hoje, burocrático é o que emperra e dificulta o fluxo de ações, informações, comunicações, no momento que se busca maior flexibilidade destas.

Enquanto a estrutura burocrática formaliza as ações, mediante a rigidez do direito público, onde, em nome do interesse público, da coisa pública, nenhum passo se dá sem que antes se recorra à lei, em razão do indivíduo, no serviço público, assumir, no trabalho, o caráter de ente público é ter que, em suas ações, se despir da pessoalidade. O modelo patrimonial abraça fortemente os interesses particulares, as idiosincrasias. Um cotidiano revelador de conchavos, “camaradagens”, troca de favores, interesses pessoais que se conjuram através de laços afetivos, onde os interesses se definem não somente pela lei, mas fundamentalmente pelos espaços físicos que acomodam ou incomodam o sujeito em seu ambiente e nos espaços subjetivos ali constituídos. São perceptíveis, aqui, as afecções provocadas entre o interesse público, a coisa pública e os interesses particulares e as coisas particulares e, porque não acrescentar, interesses políticos?

A partir desse pressuposto, refletiu-se sobre o fato de que não seria nesse contexto que se encontraria a participação, como algo a ser descoberto, ali, intacto, pronto para ser desvendado, simplesmente não a encontrarei, nessa perspectiva. O discurso da participação é algo a ser constituído em pleno movimento; fragmentos, diversidades e heterogeneidades desse contexto.

O segundo pilar, sobre o qual assenta-se a esfera pública, trata da definição de um regime de propriedade, o qual assume o caráter não privado e não estatal, mas “PÚBLICO”<sup>7</sup>, ou melhor, público não-estatal por não pertencer ao patrimônio do Estado, por deter em seus objetivos o interesse público, sendo este regido nas instâncias legais pelo direito privado. São propriedades públicas não-estatais as organizações sem fins lucrativos. O simples fato de essa instância ser regida pelo direito privado já lhe garante flexibilidade nas atividades desenvolvidas, ou seja, nas suas execuções financeira, orçamentária e jurídica (relações contratuais, prestações de conta, compras, prestação de serviços e etc).

Quais as implicações sociais desse novo regime de propriedade? Se a intenção, aqui, fosse obediência, seguindo a cartilha da reforma do governo anterior, que vem tendo ressonância no atual governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, dir-se-ia que se está no rumo certo para a democratização do País. Isso, caso se parta do pressuposto seguinte: quanto mais a sociedade civil detiver propriedade pública não-estatal mais deterá o controle da propriedade. Resta saber quem representa a sociedade civil, já que estamos nos referindo a um país de democracia representativa. Antes mesmo de responder a essa indagação, soma-se a ela uma segunda, qual seja: se tudo que é estatal é público e tudo que é público pertence à sociedade civil, como esta adquire uma propriedade que já é, e sempre foi sua por direito? *A priori* vem um Estado determinado a livrar-se de suas propriedades (um estado mínimo talvez?).

---

<sup>7</sup> Ver Hannah Arendt, “ A Condição Humana”, para maior aprofundamento sobre a discussão acerca do Público e Privado. Segundo a autora, o público denotaria dois fenômenos que se relacionam entre si, aonde, tudo que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível (Arendt, 2000, p. 59) e um segundo fenômeno:

(...) tem a ver com o artefato humano, como produto de mãos humanas, como os negócios realizados entre os que juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. (Idem, p. 62)

Essa afirmativa exigiria uma complementação, conclusão de raciocínio ou concordância de que esta iniciativa integra uma política de cunho neoliberal, mas por precaução guardarei esse termo para não admiti-lo de forma injustificada (em todo caso fica a desconfiança), à medida que o modelo de administração gerencial adota uma postura crítica diante do neoliberalismo, alegando a seguinte justificativa:

A administração pública gerencial é freqüentemente identificada com as idéias neoliberais por outra razão. As técnicas de gerenciamento são quase todas introduzidas ao mesmo tempo em que se implantam programas de ajuste estrutural que visam enfrentar a crise de ajuste fiscal do Estado. (...) É verdade, no presente, na América Latina, particularmente no Brasil, país em que a reforma administrativa é formalmente orientada para substituir a administração pública burocrática por uma administração pública gerencial, mas envolve o objetivo também de cortes de despesa. Esse fato quase sempre desperta reações fortes nos servidores públicos, a de se levar a esquerda burocrática a fazer acusações de neoliberalismo (PEREIRA, 2000, p. 13).<sup>8</sup>

Acredita-se já estar nas proximidades a compreensão que envolve as questões supracitadas, isso em razão da palavra mágica: corte de gastos. Faz sentido se visualizarmos a estrutura organizacional adequada ao modelo de gestão gerencial, onde só se concebe como parte integrante, constitutiva do aparelho do Estado o chamado núcleo estratégico, *locus* da formulação e formalização das leis e políticas públicas, o que significa dizer que os demais setores por mais estado que possam ser, não passam de órgãos atrelados executores.

É deveras preocupante, por exemplo, conceber a educação e a saúde, como serviços-não-exclusivos, isso é, ações que não somente e fundamentalmente o Estado possa vir a realizar. Temos concretamente o caso da educação básica onde praticamente toda ela encontra-se sob a tutela de uma autarquia: o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Logo, para que tanta propriedade se a tendência é descentralizar?

Em se tratando da essencialidade da educação e da saúde, não há razão para que sejam privadas. Por outro lado, uma vez que não implicam no exercício de poder de

---

<sup>8</sup> Ver texto para Discussão do ENAP: "A administração Pública Gerencial: Estratégia e Estrutura para um Novo Estado", Luiz Carlos Bresser Pereira,

Estado, não há razão para que sejam controladas pelo estado<sup>9</sup>. Esse quadro corrobora o terceiro e último pilar da reforma estatal, o das instituições competentes sobre as quais são delegados as atividades e serviços exclusivos e não exclusivos, são às denominadas Organização da Sociedade Civil (Oscips); Organizações sociais; (OS); Organizações Não Governamentais (ONGs).

Um fato interessante a ser observado é que mesmo na antigüidade clássica, a ascensão à esfera do político reivindicava a garantia de uma vida privada consolidada e a propriedade era um fator determinante; no sentido de que Arendt (Idem, p.39), sem ser dono de sua casa, o homem não podia participar dos negócios do mundo, porque não tinha nele lugar algum que lhe pertencesse. Indaga-se qual lugar que, hoje, pertence à sociedade civil? O que vem se entendendo por sociedade civil? Quem atribui legitimidade a um organismo não estatal para que este adquira o status de representante da sociedade civil?

Aqui não cabe uma maior atenção ao quadro exposto, trata-se somente de destacar um macrocontexto que sutilmente vem se movimentando: conclui-se que a sociedade civil vem assumindo responsabilidades que sequer sabe ter, ou melhor, dizer que estas organizações sinalizam a existência de uma nova representação política e os atores sociais que, outrora dividiam o palco na arena dos movimentos. Hoje novos atores atuam no palco regulamentado e institucionalizado dos organismos não-estatais e nos espaços da co-gestão.

Palavras como: sociedade civil; interesse público; políticas públicas; conselhos; participação, além de aparentar palavras-chave de textos acadêmicos, parecem moda e, a moda tem a característica de resgatar o velho com a roupagem da novidade. Isso é o que se pode chamar de trânsito entre o eterno e o efêmero, ou seja, categorias significam, mas estão sempre produzindo novos sentidos. Vejamos, por exemplo, a democracia: nasceu amamentada no berço da individualidade para crescer abraçando a coletividade. Atenta-se para o movimento histórico, o percurso das ações, sejam elas, políticas; econômicas; sociais, seus atalhos, estratégias, seus sujeitos, são eles tradutores do contínuo processo de transformação, movido não, simplesmente, pelo que se busca, mas pela forma como se busca o interesse público, a participação, etc.

---

<sup>9</sup> Idem, p. 16.

A apropriação dessa forma é quase um trabalho estético, na perspectiva de ter que se esculpir, modelar as silhuetas, curvaturas de toda essa dinâmica contextual que envolve a proposta da gestão participativa; isso porque somos tentados pelo jogo da insinuação e da sedução, quase que de uma forma pueril, ingênua, que alcançaremos o bem comum.

### **1.1. Vozes e ações na construção do colegiado**

Por que o título acima referido sugere dizeres e ações? Será porque os espaços públicos se constroem com dizeres e ações? E como esses dizeres e ações se movimentam, se articulam para se configurar a esfera pública? Partindo desse pressuposto pode-se inferir que ação e o discurso compõem a participação, sendo esta matriz fundante de um organismo colegiado.

Entra-se, agora, no segundo momento, ou melhor, no espaço constitutivo do macrocenário desenhado. Pretendo, aqui, resolver essa relação dialógica para que fique contextualmente clara a realidade desse organismo colegiado que é o conselho escolar. Pois bem, quais seriam então os primeiros passos a serem dados? “Primeiro passo”: compreender a trajetória histórica dos conselhos; “segundo passo” visualizar os conselhos escolares no contexto do município de Fortaleza; “terceiro e último passo” significa tomá-lo nas dimensões “estrutural; institucional-legal e cultural”, que se efetivam mediante processos participativos, processos esses detentores de eixos básicos:” tomada de decisão e controle social”.

#### **1.1.1 Conselho: breve relato de sua trajetória histórica**

O termo conselho escolar pode ser entendido como a junção de dois substantivos: conselho e escola, cada qual com seu conteúdo semântico, formando um nome próprio contendo um terceiro conteúdo semântico. Cury, ao procurar definir conselho pela etimologia do termo, coloca:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir quanto submeter algo a uma

deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de parte destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p.47)

A palavra conselho remete à compreensão da trajetória da participação política na história da organização social e política das sociedades, antecedendo a constituição do Estado, como é o caso da formação dos conselhos de anciões que formavam o senado romano, ou da formação das comunas medievais italianas que exerciam uma função importante na gestão das cidades.

Tem-se, mais recentemente, no século XX, a experiência da formação dos conselhos operários em Moscou que iniciam sua organização e fortalecimento na revolução Russa de 1905, os chamados Sovietes (conselhos), organismos colegiados de operários, instituição típica de democracia não delegada, expressão dos interesses políticos e ideais de coletividades concretas revoltadas contra a autoridade constituída.(BOBBIO, 1991, p. 236). Em outros países podem-se encontrar experiências semelhantes de organização operária como o conselho de fábrica na Itália e Alemanha, Comitês de oficinas na Inglaterra. Os aspectos da temporalidade e espacialidade revelam, no decorrer de um contexto histórico formatos, funções, ideologias, sujeitos e conteúdos políticos e sociais diferenciados de conselhos, existindo não só nas esferas públicas como nos espaços privados das fábricas.

O que garante a estabilidade de sua semântica, dentre os múltiplos sentidos que estes adquiriram e adquirem dentro de suas realidades, reside na existência de um coletivo representativo de pessoas que deliberam sobre determinados assuntos.

No Brasil, no contexto da redemocratização, as experiências com conselhos, revelam a participação popular conquistando o espaço na gestão das políticas públicas, fortalecendo e adquirindo formas de organização, espaços de atuação ampliados com funções de caráter deliberativo, fiscalizador, normatizador, consultor, dentre outros.

Um caso a se exemplificar é o dos conselhos gestores<sup>10</sup> que podem ser concebidos nas instâncias das políticas públicas, dos recursos e dos equipamentos sociais. Na primeira, sua atuação ocorre por área: conselhos de saúde, educação, assistência social os quais lidam, fundamentalmente, com a elaboração, coordenação de diretrizes, leis e políticas públicas. A instância dos recursos tratam especificamente dos fundos públicos; quanto à última (as escolas, unidades de saúde, comunidades, etc), essa vem aquela em que me deterei, referindo-me especificamente ao conselho escolar.

Apesar das instâncias diferenciarem quanto às diretrizes, ações operacionais e espaços de atuação, o que lhes confere unidade é a proposta de participação social regente, mediante as amplas dimensões participativas que lhe comporta, em seu corpo formal, cultural e estrutural (daí a denominação única de conselhos gestores) e as ações estarem canalizadas para o interesse público. Apesar de comporem a administração pública, não se caracterizando como organização social<sup>11</sup>, como parceiro, atuam em caráter descentralizado albergando em sua composição representante da sociedade civil, sem que todos tenham, necessariamente, vínculo trabalhista com a instituição pública.

Na educação, a existência de conselhos na estrutura do ensino data do século XIX, contudo assumindo formas e naturezas bem diferentes do que hoje se tem e se propõe, é o caso dos:

- Conselhos de instrução pública – Início do Império, em 1842.
- Conselhos de ensino – Início da República, no período de 1911 a 1930.
- Conselho de educação – República – 1931 até os dias atuais

---

<sup>10</sup> Ver CARVALHO, M do C. A. A. e TEIXEIRA, A. A. C. (organizadoras), "Conselhos Gestores de Políticas Públicas", Revista Polis 37, 2000. Os conselhos são canais efetivos de participação da sociedade civil, são formas inovadoras de gestão pública que permitem o exercício de uma cidadania ativa, incorporando as forças vivas de uma comunidade à gestão de seus problemas e à implementação de políticas públicas que possam solucioná-los. A sociedade, atuando nos Conselhos, tem a possibilidade de contribuir para a definição de um plano de gestão das políticas setoriais, conferindo maior transparência nas alocações dos recursos e favorecendo a responsabilização dos políticos e dos técnicos da administração pública.

<sup>11</sup> Integram a administração pública, integram a iniciativa privada, mas atuam ao lado do Estado, cooperando com ele, estabelecendo parcerias com o poder público. São pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, criadas por particulares para a execução de serviços públicos não exclusivos do Estado, previsto na lei 9637/98.

No decorrer dos anos, e mais detidamente nos anos 80, as orientações políticas vindouras passarão a não se deter apenas na formação de conselhos estaduais e municipais de educação com o caráter normatizador, consultivo e fiscalizador, no que tange à gestão educacional de um ente federativo, mas, sobretudo a dirigir um olhar para espaços mais próximos da comunidade; as instituições escolares passarão a ser o foco no desenvolvimento da gestão colegiada, mediante a institucionalização de conselhos escolares. Estes vêm a assumir diferentes terminologias dependendo da entidade federativa que os adotar, tais como: “colegiado escolar” – BA, MG, MA, MS; “conselho deliberativo escolar” – SC; “conselho escolar” – CE, PE, DF, RS, PR, PA, GO; “conselho de escola” – SP, PB, ES; “conselhos interativos das escolas” – AL; “ass. de apoio à escola” – RJ.

Algumas experiências pontuais com conselhos antecedem a promulgação da Constituição Federal de 1988 como é o caso das experiências de: São Paulo, em 1977, nas escolas de 1º e 2º grau (Decreto nº 10623/77 e 10.625/77, respectivamente); Porto Alegre, mediante a Lei Municipal nº 5693/85; Santa Catarina através do Decreto nº 911/87 e Rio Grande do Norte/Natal<sup>12</sup>, estas experiências irão somar-se a um movimento que provocará um discurso político favorável à implantação de colegiados nas escolas e que, conseqüentemente, resultará na criação da lei federal e posterior Lei de Diretrizes de Bases da Educação. Ressalta-se que somente após a promulgação da LDB, referenciada pela Constituição vigente vem o conselho a tornar-se obrigatório nas escolas tanto estaduais quanto municipais do Brasil, ficando a critério de cada ente a promulgação de uma lei de criação que disporá de sua: natureza, finalidade, constituição, eleição, estrutura e funcionamento.

### **1.1.2 Conselho escolar no município de Fortaleza**

No município de Fortaleza a história dos conselhos escolares traz singularidades, como é o caso de sua implantação. Mesmo pertencendo a uma política da gestão educacional, as ações políticas e estratégicas desenvolvidas pelos

---

<sup>12</sup> Ver MEC, SEB – Conselhos Escolares: Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública, Brasília, DF, 2005.

órgãos institucionais juntamente com a comunidade escolar engendraram em cada comunidade ações diferenciadas no plano político-cultural. Vale registrar, aqui, como o processo de implantação dos conselhos deu-se nesta municipalidade:

O Projeto de Gestão Democrática encaminhado a partir de 1995, pela extinta Secretaria de Educação e Cultura do Município – SEDUC, destacou o projeto de Apoio à Criação e Desenvolvimento dos Conselhos Escolares, em substituição à associação de Pais e Mestres e Comunitários – APMCs. A partir desse projeto, foram criados Conselhos Escolares em todas as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A constituição dos Conselhos Escolares em 1996 tornou Fortaleza município pioneiro nessa experiência em todo o Estado do Ceará.<sup>13</sup>

Dentre as ações estratégicas de implantação dos conselhos escolares no município de Fortaleza<sup>14</sup>, cita-se:

- Apresentação do Projeto de apoio à criação e desenvolvimento dos conselhos escolares.
- Realização de 10 ( dez) Encontros regionais em escolas – pólo, denominada Núcleos Regionais de Ensinos – NUREs, para socialização e discussão do projeto, com a participação de representantes de pais, alunos, funcionários, professores, diretores e técnicos da SEDUC.
- O Departamento de Organização e Administração Escolar – DOAE delegou a coordenação do processo de criação e eleição dos conselhos escolares ao Serviço de Apoio à Gestão Escolar – SAGE, no período de março a novembro de 1996;
- Pesquisa documental referente à gestão da escola pública municipal, através da sistematização de documentos procedentes dos eventos promovidos pela SEDUC, pelos NUREs e escolas;
- Levantamento da legislação geral e específica sobre conselhos escolares, nos âmbito local, estadual e nacional;
- Produção de material informativo;
- Formação das comissões central e regional;

---

<sup>13</sup> Ver Manual do Conselho Escolar – Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS.

<sup>14</sup> Idem

- Formação de comissões pró-conselhos escolares compostas de representantes dos segmentos de pais, alunos, professores e funcionários para encaminharem o processo eleitoral na escola;
- Eleição de 118 (cento e dezoito) conselhos escolares, no período de 12 a 22 de junho de 1996. Posse e diplomação coletiva no dia 03 de setembro de 1996;
- Legalização dos conselhos escolares;
- Encaminhamento do anteprojeto de lei à Câmara Municipal de Fortaleza para criação dos conselhos, em 11 de novembro de 1996. Os conselhos escolares das escolas municipais de Fortaleza são regidos pela Lei nº 7.990, de 23 de dezembro de 1996.
- Capacitação dos conselheiros, no período de 19 a 27 de novembro de 1996.

Como se pode observar, todo o processo deu-se com a mediação do sistema municipal de educação, portador do discurso político institucional de implantação dos conselhos; não foi propriamente um movimento espontâneo, mas fundamentalmente provocado por mobilizações e sensibilizações que traziam em seu bojo o discurso do colegiado como instrumento composto de múltiplos sujeitos da comunidade escolar, arregimentando e formando uma representatividade política na escola, munido com o que lhe é legalmente delegado: o caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador. Tais instrumentos, em tese, corroboram na reafirmação do poder da gestão colegiada que, detendo uma representatividade, assume a responsabilidade de expressar a voz e a ação de quem lá não está, de quem se faz representar, sendo o representante aquele que fala pelo outro e que faz pelo e para o outro. Sendo assim, os conselhos não se amparam apenas em definições legais, mas eminentemente em sujeitos que buscam no coletivo ser a voz e a ação da escola pública.

Esse espaço permite que cada representante tenha a sua posição e esteja no conselho a partir de sua posição, seja porque é aluno, professor ou funcionário da escola. As múltiplas posições revelam interesses diferenciados para a escola, seu funcionamento e propostas. O Conselho Escolar é um grupo diferenciado em gênero, idade, saberes e possibilidades de contribuição.

A constituição formal dos conselhos, amparada em lei, foi um grande passo diante dos tantos outros que o antecederam no processo de implantação. A” Lei Nº 7990, de 23 de Dezembro de 1996” que trata da criação do conselho escolar nas escolas públicas do município de Fortaleza, em seus art. 2º e 3º, assim se pronuncia quanto a sua natureza e função:

O Conselho Escolar será um órgão colegiado de natureza jurídica, organização democrática, constituição paritária e participativa dos diversos segmentos da comunidade escolar. Art. 3º O conselho Escolar exercerá função de quatro natureza: “consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa”. Parágrafo único – No exercício de sua função consultiva, emitirá pareceres; de sua função deliberativa, deliberará, decidirá, de sua função normativa, expedirá normas; de sua função avaliativa, acompanhará e avaliará desempenhos, por iniciativa própria ou quando solicitado relacionadas essas funções às ações e atividades administrativas, financeiras e psico-pedagógicas do projeto político pedagógico das escolas.<sup>15</sup>

No que concerne à sua composição, o art 5º determina que:

Constituir-se-á o Conselho Escolar de tantos quantos conselheiros efetivos desejar para assegurar o pleno exercício de suas funções, num total de membros, a critério de cada escola, correspondente aos quatro segmentos que constituem a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e pais de alunos. § 1º - Participará do Conselho Escolar, como conselheiro efetivo nato, o diretor da escola(...).<sup>16</sup>

O projeto de criação e implantação do conselho escolar fundamenta-se no art. 206, inciso IV da Constituição Federal de 1988 e pela LDB em seu Art. 3º, inciso VIII, garantindo assim a gestão democrática e Art. 14, inciso II: participação da comunidade escolar e local em conselho escolar ou equivalente.

Esse apanhado normativo sintetiza todo o processo de formalização do conselho, revelando sua estrutura organizacional, mediante suas funções e composições referendadas pelo aparato legal, e não se efetiva somente como instrumento de constituição. Os conselhos gestores de políticas públicas são uma conseqüência do princípio da participação da sociedade civil na elaboração e

---

<sup>15</sup> Lei 7990 de 23 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre a criação do conselho escolar nas escolas públicas municipais de Fortaleza e dá outras providências.

<sup>16</sup> Idem.

implementação de políticas públicas relativas aos direitos sociais, estabelecidos na Constituição Federal.

As políticas públicas, relativas aos direitos sociais, encontram-se reguladas por leis ordinárias que, junto com a Constituição Federal, integram o ordenamento jurídico brasileiro; significa dizer que os conselhos gestores (inclui-se aí o conselho escolar), dotados de sua natureza deliberativa, consultiva, fiscalizadora e avaliadora, podem recorrer, acionar as instâncias judiciais a fim de que as irregularidades sejam apuradas e sofram as devidas sanções e penalidades.

O município de Fortaleza atualmente conta com 222 escolas patrimoniais e um total de 246.488 mil alunos matriculados no ano de 2006 e 8.901 professores. Todas as escolas se encontram com seus conselhos constituídos. As tabelas abaixo revelam como está distribuído, por regional, o quantitativo de: conselhos escolares; escolas e matrículas.

**Tabela 1** – Painel geral das unidades escolares, por regional, do município de Fortaleza referentes a março de 2006.

SER	Escolas			Total de Escolas
	Municipais	Anexas	Especial	
SER I	30	18	2	50
SER II	19	8	5	32
SER III	28	19	0	47
SER IV	19	7	1	27
SER V	65	16	0	81
SER VI	61	27	0	88
<b>Total</b>	222	95	8	325

Fonte: SEDAS/COEDUC/CDIE

**Tabela 2** – Painel quantitativo de escolas, conselhos escolares e matrículas, por regional, do município de Fortaleza referente a março de 2006.

<b>SER</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Nº de Conselhos Escolares</b>	<b>Nº de Matrículas</b>
<b>SER I</b>	30	30	38.521
<b>SER II</b>	20	20	19.754
<b>SER III</b>	28	28	31.613
<b>SER IV</b>	19	19	18.933
<b>SER V</b>	65	65	67.643
<b>SER VI</b>	61	61	70.024
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>222</b>	<b>246.488</b>

Fonte: SEDAS/COEDUC/CDIE

Em razão do Decreto de nº 10.851 de 18 de agosto de 2000, que delega ao Conselho Escolar a competência para receber, gerenciar e prestar contas dos recursos que caem diretamente na escola, os conselhos do município tornaram-se unidades executoras, ou seja, ordenadores de despesas, cabendo a este a tomada de decisão sobre a gestão dos recursos financeiros de sua escola, através da elaboração de um plano de aplicação financeira por programa, onde se faz necessário elencar compras ou/e serviços tidos como prioritários para a escola.

Atualmente são três as fontes de recursos encaminhadas diretamente à: dois federais: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa de Desenvolvimento Escolar - PDE e um municipal: Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – PMDE, este se trata de um convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social do Município (SEDAS). As prestações de contas são realizadas pelo próprio conselho juntamente com o gestor da escola e entregues à SEDAS, em prazo hábil, para análise e aprovação. Somente com as contas aprovadas e com o conselho devidamente regulamentado em cartório, na Receita-Federal e no Banco, é que a escola estará apta a receber novos recursos. Por seu caráter de ordenador de despesa, o conselho assume a natureza jurídica de direito privado, tendo que possuir obrigatoriamente um Cadastro

Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) no nome do presidente do conselho; a este último também é obrigatória a abertura de conta conjunta com o diretor da escola.

Todos os conselhos do município têm mandato eletivo de dois anos com direito à reeleição. O processo de eleição dar-se-á mediante voto secreto e direto obedecendo ao regime de paridade e de proporcionalidade onde cada candidato recebe o voto do seu segmento. Cabe às secretarias executivas regionais-SERs juntamente com a SEDAS realizar o acompanhamento dos processos eleitorais e demais orientações.

### **1.1.3 Estrutura, legislação e Cultura nas dimensões dos processos participativos: Ordenador de despesas versus Controle Social.**

Um primeiro questionamento se deve fazer: a participação seria o caminho por onde a ação e os discursos se movimentariam em função da construção de um organismo colegiado? Como esse processo se movimenta dentro do espaço da escola? Essa é uma questão que perpassa a discussão da tomada de decisão.

A garantia legal de uma estrutura colegiada possibilita a construção desses espaços, mas não necessariamente os viabiliza. De acordo com Teixeira:

Independentemente das formas de que se pode revestir, a participação significa “fazer parte”, “tomar parte” “ser parte” de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas. Referir a parte significa pensar o todo, a sociedade, o Estado, a relação das partes entre si e destas com o todo e, como este não é homogêneo, diferenciam-se os interesses, aspirações, valores e recursos de poder. (TEIXEIRA, 2001, p. 27).

Mais adiante, o autor lança a seguinte problemática quanto ao sentido da participação:

(...) Apresenta-se assim o problema de como responder aos interesses gerais em face do particularismo e do corporativismo dos atores, exigindo-se condições objetivas e subjetivas e espaços públicos onde possam ocorrer negociações e compromissos para que as argumentações livremente expostas permitam chegar-se a um consenso traduzível em decisões no sistema público. (Idem, p.27)

O fluxo da participação se depara com o entrave contraditório, o de ser parte, tomar parte, fazer parte de um todo, sem deixar de ser essa parte dotada de interesses e particularidades. Abre-se então um abismo entre representante e representado, entre se fazer representar e se sentir representado. A questão que se coloca na tomada de decisão em um conselho escolar finca-se no entremeio da participação e das particularidades espaço público ou espaço em que se faz das idéias particulares, idéias públicas? Por sua vez, seria esse um espaço de construção coletiva ou de posições, concepções e interesses particulares publicizados?

A realidade dos conselhos envolve toda uma teia de complexidades, nas fronteiras entre a participação e o particularismo, percebe-se claramente os aspectos contraditórios, presente entre os vislumbres de uma proposta e sua efetividade, entre o espaço da conquista e o da concessão. As fendas abertas nestas interfases revelam como ponto nevrálgico o discurso como ação. Essas ações intrínsecas, por partirem dos sujeitos que as constroem, são ferramentas que constituem o coletivo, capazes de vencer as barreiras da invisibilidade dos indivíduos e de transpor a muralha da comunicação, a fim de que se possa construir o interesse público.

Toda essa problemática, de imediato, reivindica sua inserção na análise das dimensões dos processos participativos, processos esses que se movimentam e se formatam dentro da estrutura organizacional, legal e cultural dos conselhos. São elas: tomada de decisão e o controle social. Como investigar o movimento dessas dimensões no Conselho Escolar?

No caso dos conselhos escolares e, mais especificamente das escolas públicas do município de Fortaleza a situação é mais complexa, pois ao se constituírem na escola, tornam-se partes de uma estrutura, sistema, administração e direito público e espaços de veiculação de uma cultura circundante, nos quais tanto os próprios conselhos quanto as escolas são legatários. Decorre daí a necessidade de se ter desenhado um quadro do macrocenário sóciohistórico do Brasil, com ênfase na reforma do aparelho do Estado, posto que essa problemática nos reporta aos pilares que dão sustentabilidade à atual administração pública: o modelo administrativo, a propriedade e as instituições. Não há como fugir das implicações ocasionadas pelo peso desses três componentes.

Nesse aspecto, a gestão colegiada pode se ver afetada pela possibilidade, senão realidade, de tutela do Estado, na medida que este, através dos órgãos da administração direta e indireta, controlam, acompanham, coordenam grande parte das atividades escolares, sejam elas administrativas, financeiras ou pedagógicas.

Para esclarecer e organizar esse emaranhado de questões que se intercambiam encetar-se-á pela **tomada de decisão**. Na feliz definição de Teixeira sobre a participação como “ser parte, tomar parte, fazer parte” de uma ação coletiva, essa ação verbal, se é que assim se pode chamar esse ato, realiza-se como parte de uma tomada de decisão coletiva, no conselho. Esse “ser, fazer e tomar” se concretiza, mediante a função de sua natureza: “deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora”, Contudo, pergunta-se:

- Ser, fazer, tomar parte com quem?
- Quem é o outro que junto a mim se faz coletivo?
- Quem sou eu, no outro, para os outros?
- Quem sou eu para mim mesmo como sujeito coletivo?
- Como ser pai e representante e não olhar somente para os interesses de meu filho?
- Ser, fazer, tomar parte do quê?
- O que é ser, fazer, tomar parte para mim e para o outro?
- O que se espera de um representante?
- O que significa ser representante para mim e para o outro?

Essas indagações indicam a complexidade da condição humana e é a partir dela que tudo se constrói e se destrói também. Um aspecto interessante a ser ressaltado nesse trabalho, que trata da análise discursiva, está na possibilidade de através dos discursos se considerar os movimentos e fluxos que rompem com visões estáticas. Neste sentido, tanto se pode considerar a relação de tutela do Estado para com as escolas e os conselhos com estruturas participativas (que amparam as ações em nome da defesa dos direitos sociais, no caso, a educação), onde políticas públicas chegam a essas estruturas já traçadas, transformando ação

em ato de execução no administrativo, financeiro e pedagógico, como também considerar movimentos de rupturas, resistências.

A segunda dimensão trata do “controle social”. Vem sendo este o caráter intrínseco ao conselho escolar, operacionalizando-se através da “prestação de contas” e da “responsabilização”.

Há uma tendência, ou talvez, um olhar delator sobre a forte presença de mecanismos e de uma estrutura educacional centralizada; o mesmo, entretanto, não ocorre com suas propostas, mas entende-se, também, a existência de argumentos plausíveis, quando se detecta, nas bases desses organismos colegiados, certa fragilidade no preparo em lidar com a coisa pública e também em responder pela coisa pública. É crível que o sujeito, com maior autoridade, para discorrer sobre os problemas inscritos e circunscritos na realidade da educação pública do município, seja o profissional da educação que está na base, nas escolas: professor; diretor; supervisor; técnico; auxiliares de serviços gerais..., etc. Trata-se de se transformar as reivindicações, os queixumes, os problemas, as angústias, o cotidiano em saberes experienciais, em um agir e pensar articuladamente, politicamente, metodologicamente, exercitando a dialogicidade, como diria Paulo Freire, reiterando essa observação, caracterizando qualidade técnica, política e, porque não, qualidade na sociabilidade:

Há um aspecto que está a merecer a atenção do sistema. Existe por parte dos conselheiros real dificuldade de compreensão dos mecanismos do planejamento e do orçamento como instrumentos de política pública na área de educação. As atribuições legais dos conselheiros escolares são abrangentes e relevantes e, ao que parece, os conselheiros, em bom número, não estão suficientemente esclarecidos quanto à natureza de suas responsabilidades, muitos não pareciam saber as conseqüências de uma autorização de despesas, uma assinatura de cheques, uma prestação de contas(...) Há muito a orientar conselheiros e conselhos sobre a Lei Federal 4320/64, que trata dos orçamentos públicos, a lei de Responsabilidade Fiscal, a lei de licitações(...) <sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ver Relatório desenvolvido pela *Momentum* Consultoria, como resultado do curso de capacitação de conselheiros escolares, promovido pela Célula de Desenvolvimento de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS de Fortaleza, em Janeiro de 2004.

A citação acima revela dificuldades na execução de ações que envolvem vários saberes especializados. Abre-se um parêntese para enfatizar que não se trata somente da apropriação desses saberes, mas do seu manuseio, pois se trata de leis, normas, regras que se movimentam dentro de uma realidade complexa devido à existência de jogos políticos de poder. Trata-se não da simples aplicabilidade, mas da busca de atalhos, de escudos protetores contra algo que se pode tornar um bumerangue, dependendo da ação de quem contra quem. E aqui a referência não se detém à elaboração e coordenação de políticas, mas, essencialmente, a ações pertencentes ao controle social. Na realidade, quando se pensa em quem são esses sujeitos, pais, alunos, professores, funcionários, alguém da comunidade, diretor, pensa-se no apanhado de conhecimentos que estes têm de ter. Criar uma estrutura participativa talvez não seja tão difícil quanto saber se movimentar dentro dela. Afinal de contas, o que nos move?

Voltando para o aspecto do controle social ao se historiar a trajetória do mesmo pela literatura clássica da teoria do Estado, desemboca-se na soberania popular, no poder coletivo. Saltando para os dias atuais e pegando carona nos dizeres de Teixeira; esse autor assim se expressa acerca do controle social do Estado:

(...) é um mecanismo de participação dos cidadãos que, para ser efetivo, deve ter como alvo não apenas os seus centros periféricos, mas, sobretudo aqueles que se destinam às decisões estratégicas e ao próprio sistema econômico. (TEIXEIRA, 2001, p.39).

Diante das questões supracitadas o controle social no conselho escolar do município de Fortaleza é uma realidade? Essa é uma pergunta, digamos que, didaticamente oportuna, cuja explanação começaria pela prestação de contas. O que significa “prestação de contas”<sup>18</sup> em uma escola? Por que esta palavra reivindica do conselheiro formação (mínima) em gestão financeira e gestão orçamentária? Um conselho presta contas quando ao assumir a função deliberativa pode “decidir” sobre a aplicação dos recursos que são garantidos à escola aplicar. Um exemplo refere-se à prestação de contas à Secretaria de Educação, quanto às verbas dos projetos federais e municipais que caem diretamente na escola.

---

<sup>18</sup> Ver Parágrafo único, inciso IV do Art. 2º, do Decreto de Nº 10.851 de 18 de Agosto de 2000: entende-se por prestação de contas a comprovação da correta aplicação dos recursos repassados aos Conselhos Escolares/ Unidades Executoras.

Ao conselho escolar são conferidas as seguintes competências:

- I. Receber e administrar os recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino;
- II. Aplicar os recursos financeiros recebidos, exclusivamente nas atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino;
- III. Receber e administrar outros recursos financeiros transferidos pelo poder municipal destinado a dar suporte as atividades características da escola;
- IV. Prestar contas dos recursos financeiros recebidos aos diferentes setores administrativos/financeiros da municipalidade, nos prazos estabelecidos por estes e de conformidade com a legislação vigente que rege a matéria.

Essas competências, não de fato, mas de direito, são exercidas mediante as funções de natureza: “deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora”. E cada competência reivindica do representante uma rotina de ações operacionais que variam desde o preenchimento de formulários à elaboração de um planejamento orçamentário para se saber com o que gastar, onde gastar e como gastar na escola; essa questão nos remete ao que já foi abordado quanto à qualidade técnica e política. Vale ressaltar que isso é restrito apenas ao aspecto administrativo-financeiro, posto que, também há a responsabilidade quanto ao desenvolvimento do projeto político pedagógico. Portanto, é muita coisa para se fazer.

Na condição de “unidade executora/ordenador de despesas” cabe ao conselho a compreensão de que essa natureza o impossibilita de assumir a dimensão de controle social por não só deliberar sobre o gasto, mas também o executar, gerenciar e prestar contas. O conselho presta contas a um órgão externo a ele (mesmo havendo um ato de publicização das contas na escola) responsável pela análise e aprovação, isentando-se, assim, de sua função fiscalizadora, função esta que lhe atribui o direito de fiscalizar suas próprias ações de despesas. Nessas circunstâncias, como executor ele teria que ser, também, fiscal dele próprio.

Sem maiores digressões, onde se pretende chegar com toda essa munição de aparato legal? Crê-se que é necessário fugir do democratismo que ronda o discurso sociológico para entender que a democracia segue o movimento das forças, dentro de uma máquina administrativa, um aparelho burocrático-legal e que a

cultura da participação dentro desse *locus* não é imune às interseções que ocorrem dentro e fora dele. Logo, faz-se *myster* a compreensão desse espaço em seu funcionamento e ambigüidades.

Fazendo ligação com o que acima foi abordado, um outro instrumento que se faz presente nos processos participativos e que merece maiores considerações, remete à Responsabilização.

O presente trabalho tem sido coerente e fiel à dimensão política e é por esse caminho que se pretende focar a discussão da responsabilidade do homem no entremeio da moralidade e da legalidade na sua singularidade e o mundo.

Pois bem, ao se iniciar com o indivíduo no espaço público ocupando a posição de ente público, visualiza-se uma situação contraditória, por quê? Como um ente público, o indivíduo deve se destituir do caráter de personalidade, posto que a ação nesse espaço pressupõe ser orientada para o interesse público e não para o interesse particular; no entanto, ao assumir funções assume-se, também, responsabilidades, onde se responde por cada ação pessoalmente. Nesse aspecto, não se responde em nome da instituição, do grupo ou do sistema, mas por ações individuais. Guiando-se pelo princípio da legalidade se estará sempre à mercê de uma constituição, um estatuto, um regimento, um decreto que orienta as ações fundamentadas na obrigatoriedade corroborada pelos mecanismos de punição. Esse agir de acordo com a lei enquadra as ações no sentido de que mecanismos externos ao indivíduo dentro dele se movimentem. Por outro lado, a moralidade, como mecanismo interno, dentro dele se movimenta ditando o certo e o errado, o bem e o mal,... etc.

A relevância desse aspecto se revela quando se observa atentamente a rotina de um indivíduo dentro de uma instituição pública, como, por exemplo, a escola. Lá se detecta atividades rotineiras e burocráticas, onde o indivíduo pode ser levado a tomar decisões, ora orientado pelo princípio da legalidade, ora por interesses próprios ou simplesmente obedecendo a ordens superiores, por mando, ameaças ou outras razões tão imperativas quanto aquelas. Ao agir “em nome de”, “em razão de”, no espaço público, seu feito pode atender um interesse próprio, um interesse coletivo ou interesse de outrem. Nesses exemplos, ações privatistas

assentam ocupações em espaços públicos. A responsabilidade trafega por esse emaranhado de interesses.

A ação, em nome do outro, que pode ser o sistema educacional, a sociedade, a escola, o governo, o chefe, o grupo – assunto que pode dar margem a uma discussão pelo campo da moralidade, viés sobre o qual não se intenta trafegar – corre o risco de tornar o indivíduo um dente de engrenagem<sup>19</sup>, à medida que este se despe da singularidade do EU em nome do outro, ao invés de se afirmar como Eu no outro e outro no EU. A responsabilidade pessoal se manifesta afirmativamente desde que, ao representar o outro, eu não me anule, e ao me representar eu anule o outro, considerando que todo ato de falar, escrever, assinar algo se torna um ato imbuído de responsabilidades.

Não é nada simples, considerando o nível de representatividade que temos, em razão de tudo o que foi exposto, encontrar um ponto de partida no qual se pudesse dali se engendrar a participação. Mas o que enche de inconformismo e indignação, diante de vivências e experiências, conforta, pois se lida com elas, e quanto mais se lida mais se entende essa dinâmica pela ação discursiva, pelos dizeres, falas em forma de ordens, pedidos, favores, atas, reuniões, instrumentos legais, decretos, portarias, ofícios, enfim pela materialidade discursiva.

---

<sup>19</sup> Ver Arendt. “Responsabilidade e Julgamento”, São Paulo, Cia das Letras, 2004. “Em todo o sistema burocrático a transferência de responsabilidades é uma questão de rotina diária, e se desejamos definir a burocracia em termos de ciência política, isto é, como uma forma de governo – o mando dos cargos, em oposição ao mando dos homens, de um único homem, de poucos ou de muitos –, a burocracia é infelizmente o mando de ninguém, por essa mesma razão, talvez a forma menos humana e mais cruel de governo”.

## CAPÍTULO II

### **2. Discurso e participação: caminhos, encruzilhadas e atalhos na produção de sentidos.**

A abordagem contextual do capítulo anterior conduz ao passo seguinte deste trabalho, ou seja, seguir viagem, ir onde os dizeres se constituem produzindo efeitos de sentido, naquela estrada inusitada ora clara, ora apagada, ora vazia, ora movimentada, ora reta e ora encurvada, a estrada da discursividade, onde encruzilhada significa a articulação dos dizeres entre diferentes sujeitos em seus espaços de atuação.

Afinal, o que chamamos de participação? Ação<sup>20</sup> tão reivindicada nos espaços públicos e que fundamenta o princípio da ação coletiva, posto que o coletivo se faz coletivo pelo princípio da ação participativa. O objetivo deste trabalho não é propriamente o de instituir o sentido da participação para os múltiplos sujeitos que compõem um conselho escolar, nem utilizar o sentido como explicação de um contexto, mas, sobretudo, pretende-se, sim, entendê-los em sua constituição, ou seja, como esse dizer chegou onde está? Como o conteúdo social do dizer a participação movimentou saberes, experiências, sentimentos para chegar aonde chegou? Quais as condições de produção desses sentidos?

O sentido, da mesma forma que o sujeito, não é concebido sendo dado a priori. Segundo Pêcheux (1975), “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Tanto no sentido como

---

<sup>20</sup> A palavra ação em destaque no texto remete-se à ação discursiva

no sujeito não são dados a priori, mas constituídos no discurso”.  
(CARDOSO, 1999, p.51).

As condições de produção do discurso remetem a situações sociais concretas e determinadas a uma memória discursiva, ao caráter heterogêneo produzido pelas múltiplas vozes, presentes no sujeito, vindas de variadas formações discursivas e ideológicas.

## **2.1 Trilhando um percurso metodológico**

Para a elaboração deste trabalho optou-se pelo campo teórico-metodológico da análise do discurso (AD) francesa, orientada pelos pressupostos de Pêcheux e Bakhtin na análise dos procedimentos discursivos. A participação se destaca como categoria central no processo de investigação.

Para compreender como esses procedimentos discursivos são utilizados, é necessário destacar que, quando se propõe um discurso participativo, esse discurso, ao mesmo tempo, realiza-se na forma de representação, ou seja, eu sou representado porque não estou lá. Nessa perspectiva, participar é se deixar representar nesse discurso; não é estar presente, o que implica que um representante, para estar presente, é preciso que o representado esteja ausente. Insere-se aí um questionamento: como se sustenta um discurso da participação em que os representados estão ausentes? Observa-se o fechamento da figura do uno no múltiplo, onde o representante constrói a noção de conselho escolar pela noção de participação, mas imediatamente fecha a noção de conselho à presença do outro (quem não está no conselho pode participar do conselho tendo voz, mas não tendo voto).

O conselho se fecha à participação do outro pelos próprios processos de convívio, de circulação de informações manuseadas, fazendo com que o representado receba a informação filtrada pelo representante. Compreende-se, então, o discurso da participação pela construção da noção de representação, sendo um discurso de abertura da escola mediante conselho, mas que também produz dentro deste, entre os representantes, o manuseio de informações.

Concebe-se a representação, aqui, sob dois aspectos. O primeiro, como ato empírico de representar, o lugar físico e o segundo, como lugar imaginário dentro de um processo discursivo que assume a forma-sujeito, sendo este sujeito interpelado pelas formações ideológicas, ou seja, ao ocupar, em um conselho escolar, a posição de pai, aluno, professor; assume também os discursos do pai, aluno, do professor nos jogos de imagens.<sup>21</sup>

O trio formado pelo representante (SUJEITO), o representando (OUTRO), e o referente (PARTICIPAÇÃO), constitui um *lócus* de heterogeneidades discursivas, por se tratar de um coletivo em constantes interações verbais, diálogos, dizeres que se constituem em normas, consultas, decisões, dizeres que maltratam, criam desconfianças, conflitos, dizeres que acolhem, dizeres que se constroem em situações sociais determinadas.

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?(BAKHTIN, 2004, 146).

Entender esses movimentos de discurso provocados pelas interseções dos representantes entre si, dos representantes e representados, na perspectiva da análise do discurso é partir do pressuposto que não há um sentido pronto, constituído, embutido, ou aprisionado dentro de uma subjetividade qualquer e que a qualquer momento pode ser desvelado, descoberto e publicizado como sendo este o verdadeiro sentido da participação para um pai, um aluno, um professor, mas que os dizeres geram sentidos em razão de suas condições de produção.

Primeiramente, faz-se necessário compreender que discursos (...) são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (...) Daí a definição de discurso; o discurso é o efeito de sentido entre interlocutores (ORLANDI, 2000, p.20). Ao mergulhar nesses processos, intenta-se estabelecer um diálogo tanto com Pêcheux quanto Bakhtin, fazendo um cruzamento das três categorias (a serem utilizadas) presentes tanto em um quanto em outro,

---

<sup>21</sup> CARDOSO, Sílvia Helena Barbi, "Discurso e Ensino". Belo Horizonte, Autêntica, 1999. É uma série de informações imaginárias que designam os lugares que os interlocutores atribuem a si mesmos e ao outro, isto é, a imagem que fazem do seu próprio lugar e o do outro, e a imagem que os interlocutores fazem do referente.

quais sejam: “Sujeito, Ideologia, Significados/Sentidos”. Em ambos destacam-se pontos convergentes e divergentes. Pontua-se como convergentes o entendimento de que o discurso se constitui no social. Ao se analisar um discurso, parte-se, necessariamente, da condição de vê-lo como uma determinação, tanto da historicidade da vida cotidiana como do contexto, seja mediante influência das formações ideológicas em Pêcheux ou no interacionismo verbal em Bakhtin.

A categoria sujeito se revela a Pêcheux como sujeito imaginário, não empírico. Claramente falando, a compreensão do dizer considera que esses processos repousam em construções imaginárias, ou seja, o discurso nunca é fechado em si mesmo, os sujeitos (no caso representantes do conselho escolar), nas suas relações e interações, constroem imagens entre si e do que está ao seu redor, não tendo a palavra participação sentido nela mesma e muito menos sua significação sendo um reflexo da realidade, podendo adquirir sentidos diferentes de acordo com as determinações (posição ideológica e etc.) e a interferência das formações imaginárias. Diferente de Bakhtin, cujo sujeito mostra-se como empírico em constante interação com o contexto sóciohistórico.

A complexidade do discurso é perceptível quando se detecta sua constante interação com outras formas ideológicas, em contínuo processo de transferência e transformação, não sendo homogêneos, nem estáticos. Isso se deve ao movimento ocasionado pela produção de sentidos nos processos enunciativos. Para Pêcheux, os sentidos partem de um já dito (daí a utilização deste, do método parafrásico), por serem os indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia (assujeitamento do sujeito); o que quer que ele diga é um dizer já constituído pelas condições ideológicas. Contrariamente, vê-se em Bakhtin sentidos como “devir”, no processo de interação verbal.

Nessa fronteira, atravessada pela mesma base fundante, que é o materialismo histórico marxista e sua concepção de ideologia, optou-se, metodologicamente, em não se deter somente no aspecto do assujeitamento do sujeito na análise do discursivo, considerando que a investigação detectou interseções do discurso político da participação com o discurso da participação popular e, nas implicações desses agenciamentos, a análise revela o rompimento do assujeitamento, por se perceber o jogo tenso, que decorre da relatividade entre a noção de sujeito como ser submetido a uma ideologia dominante e, ao mesmo

tempo, dotado de uma “individualidade criadora”<sup>22</sup>. Essa é uma das razões pela qual Bakhtin se faz presente, nesta investigação, onde a heterogeneidade discursiva provocada no espaço coletivo revela o movimento do exercício de poder, no qual os jogos de forças deixam transparecer tanto o sujeito interpelado como aquele que se liberta desse processo.

A delimitação do *corpus* investigado deu-se pela definição da unidade do objeto discursivo, qual seja, a participação e seus efeitos de sentidos produzidos no espaço do Conselho Escolar da Escola Municipal do Ensino Fundamental Professor Luis Costa – localizada no bairro Luciano Cavalcante, Rua Jaime Leonel 156 – como órgão participativo e representativo da escola pública do município de Fortaleza.

A Escola Professor Luis Costa foi fundada no ano de 1966 pelo então Prefeito General Murilo Borges, a partir da necessidade de atender a comunidade de Luciano Cavalcante, na época apenas com o 1º grau, contando, as atividades pedagógicas, apenas com duas salas de aula. No decorrer dos anos, a escola sofre expansões; em 1991, foi realizada a primeira eleição de diretor; em 1993 implantou-se o pré-escolar com turmas de jardim I e II. Atualmente a escola conta com turmas do Jardim à nona série, somando um total de 43 turmas nos turnos da manhã, tarde e noite, incluído a Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o equivalente a um total de 1.356 matrículas e 50 professores (polivalentes e hora/aula)<sup>23</sup>.

Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, esta conta com um equipado laboratório de informática, sala de leitura e uma banda de música constituída por seus alunos. Seu conselho escolar é constituído de oito membros: quatro titulares e quatro suplentes, composto dos segmentos: aluno, professor, pais, funcionário e diretor (esse último como membro nato). A constituição do conselho dar-se-á por eleição direta e secreta, onde cada candidato recebe o voto de seu segmento.

A investigação efetivou-se mediante realização de um estudo de caso do referido conselho escolar, onde foram realizadas entrevistas com seus integrantes e se teve acesso a textos legais, que regulamentam e legitimam a natureza e funções do conselho. Todo o material sofreu recortes, e esses compõem um corpus de

---

<sup>22</sup> Ver Bakhtin Mikhail, “Marxismo e a Filosofia da Linguagem”, São Paulo, HUCITEC, 2004.

<sup>23</sup> Polivalentes são professores com graduação em pedagogia ou normal, habilitados para lecionar na Educação Infantil e/ou nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª à 5ª Série) e professores hora/aula são os com graduação nas disciplinas específicas, habilitados para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamenta( 6ª à 9ª série) e/ou no Ensino Médio.

análise de seqüências discursivas. Aqui, se abre um parêntese para destacar um aspecto relevante, qual seja: a delimitação dessa unidade-caso – sua fronteira e espacialidade – se limitou aos muros transparentes do conselho, ao espaço plural e latente, ou seja, não se tratou somente de um conselho escolar, mas de discursos que se movimentam em um espaço não físico, um espaço de representação, com sujeitos diferenciados em sua formação, função, competências tanto dentro quanto fora do conselho.

Tratar, metodologicamente, com as condições de produção do discurso, levou esta investigação à primeira constatação: a participação não fala por si. Logo, quem fala? Para quem fala? E o que fala? Percebe-se que essas três perguntas se referem seqüencialmente a: um “sujeito, um interlocutor e um referente”, Pois bem, transpondo esses três elementos para a realidade do conselho escolar, ter-se-á os “sujeitos”<sup>24</sup> representados pelos segmentos: professor, aluno, diretor, funcionário e pais de alunos; os “interlocutores”, no caso o outro, esse outro pode fazer referência aos demais conselheiros, à comunidade escolar, à Secretaria de Educação e tantos outros possam vir e, por último, o “referente” tratar-se-á, aqui, do próprio conteúdo discursivo. São esses elementos que dão as coordenadas para se operar com as condições de produção, posto que é na situação do dizer, no ato da enunciação que elas permitem ser visualizadas e analisadas, à medida que entra em ação o contexto imediato às condições sóciohistóricas, as formações ideológicas e discursivas na produção do sentido.

Dois aspectos vão compor a segunda parte deste trabalho, na qual, diferentemente da primeira, assume uma tônica analítica, por se tratar da análise discursiva da participação no conselho da escola Luis Costa e, também, por representar o percurso metodológico da investigação. Portanto, são eles: 1º o contexto imediato: uma abordagem dos acontecimentos políticos que movimentaram a rotina da escola; 2º o discurso da participação político-institucional numa abordagem teórico-conceitual e o discurso da participação política nas instâncias do

---

<sup>24</sup> Ver CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique, “Dicionário de análise do Discurso”, São Paulo, Contexto, 2004. Para Pêcheux, o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui “pelo esquecimento daquilo que o determina” (1975:228). Trata-se do fenômeno da “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso (...) pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (ibid), porque o sujeito é sobredeterminado por pré-construídos ideológicos (“efeito Münschausen”, ibid: 223).

conselho escolar: abordagem analítica dos processos de formações discursivas (no caso o discurso político e pedagógico) que interferem na constituição dos sentidos.

A primeira parte deste trabalho dedicou-se à abordagem descritiva do contexto sóciohistórico, contexto esse que vem interferir fundamentalmente na insurgência de acontecimentos, sejam eles políticos, econômicos, culturais (e que se pode, também, detê-los pela ótica de acontecimentos discursivos<sup>25</sup>). No segundo momento, prosseguir-se-á com a abordagem de um contexto mais próximo e, por conseguinte, imediata e profundamente afetado, tanto pelo macrocontexto, como pelos acontecimentos imediatos. Na realidade não se pretende pôr uma ordem seqüencial nas afetações, por não se tratar de impactos que assumem uma materialidade física; muito pelo contrário, a geografia contextual engloba condições ideológicas na área social, política, econômica e cultural que se afetam mutuamente.

## **2.2. Incursão pelo contexto imediato.**

*A priori*, se pode destacar dois acontecimentos políticos relevantes, no ano de 2005, que interferiram na realidade da educação municipal e que não poderiam deixar de estar presentes neste estudo de caso. O primeiro deles concerne ao fato de 2005 ser um ano em que se inaugura uma nova gestão municipal, assumindo a pasta do poder executivo a então Prefeita Luizianne Lins, representante do Partido dos Trabalhadores – PT, fato que representa um momento histórico por ser a 2ª mulher e o PT, pela segunda vez, o partido a vencer uma eleição municipal. Coincidentemente a primeira mulher a vencer as eleições no município de Fortaleza (ano de 1986) era representante do Partido dos Trabalhadores.

O primeiro ano de uma nova gestão pôde-se caracterizar como ano de definições, mas não um ano de execução de sua política de governo - pois ainda vigora o último ano do plano plurianual do governo anterior. Contudo, pode-se considerá-lo como ano transitório e preparatório, posto que novos arranjos políticos e sociais vão se definir, novos sujeitos sociais vão se inserir, diretrizes políticas, planejamento estratégico e reforma administrativa; são pontos nevrálgicos e

---

<sup>25</sup> Ver Foucault, Michel, **Arqueologia do Saber**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

definitivos neste período. Na pasta da Educação, assume a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS o Prof. Idevaldo Bodião, com um novo slogan para a educação: Uma educação com os Pés no Chão e os Olhos no Mundo e, o discurso de uma educação “Por Amor a Fortaleza” que nas palavras da Prefeita, significa dizer:

*Uma Fortaleza justa e bela pressupõe o “engajamento amoroso” de todos nós em nossos afazeres específicos. (...) Como “sujeitos históricos e habitantes do espaço da cidade”, nos tornamos cidadãos e cidadãs que contagiamos as casa, edifícios, praças; ruas e calçadas, rios, riachos e lagoas com nossos sonhos, desejos e necessidades (...) Deixando em tudo a marca de nosso tempo, “a marca de nosso jeito de fazer política” e de exercer o poder na cidade .<sup>26</sup>*

O grifo na citação orienta, ou melhor, atenta para determinadas marcações discursivas reveladoras de sentidos. O apelo para o fazer política com afeto é marca registrada de sua campanha eleitoral. O “Por amor a Fortaleza” engendra a possibilidade de um fazer diferente, por ser um fazer com amor, a possibilidade de reconstruir uma cidade maltratada pelo descaso, corrupção, por uma cidade infértil da possibilidade de gerar cidadãos, pela esterilidade provocada por uma gestão para poucos. O engajamento amoroso é a prática política exercida por todos, mediante a participação e o compromisso coletivo movido pelo amor, como potência propulsora e transformadora de uma realidade. Nessa perspectiva, o discurso político da atual gestão rompe com a aridez do discurso político institucional e paternalista de que é o governo que irá fazer pelo povo e para o povo, mas a proposta de um governo que se pretende fazer com o povo.

Reiterando a fala da Prefeita tem-se a colocação feita pelo Secretário de Educação, (da época):

*(...) “A pluralidade, a participação e o diálogo serão os instrumentos essenciais” para o “sucesso dessa missão” como educadores e educadoras na rede pública municipal de ensino. “Somente juntos podemos fazer a escola com a qualidade que queremos”.<sup>27</sup>*

---

<sup>26</sup> Fortaleza, Prefeitura Municipal de Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social-SEDAS. Encontro Pedagógico 2005 – Caderno de Trabalho, 2005.

<sup>27</sup> Idem.

A fala do secretário refere-se ao encontro pedagógico realizado em janeiro de 2005. O objetivo do encontro organizado pelas equipes técnicas da secretaria e regionais foi, a partir dos princípios norteadores e dos eixos políticos presentes no plano de governo do partido, pensar e definir juntamente com os professores, supervisores, orientadores educacionais, diretores e vice-diretores do município políticas, mediante a problematização das temáticas presentes na escola tais como: avaliação, currículo, planejamento e projeto, valorização profissional, gestão e plano de ação. Essa ação engendrou um canal direto de interlocução entre secretaria de educação, secretarias executivas e escola. Retomando a fala do secretário, inserida dentro desse contexto, para uma análise do seu discurso, esta revela a tônica de um fazer política por meio da participação. Entretanto, que participação é essa tão aclamada e reivindicada, pela nova gestão, tida quase como uma ação estrangeira dentro de um universo educativo tão esculpado pelas esperas nas tomadas de decisões, no “fazer política”?

O fazer política com participação e diálogo talvez resida no conteúdo ideológico das ações, provocado pela entrada de cena de novos sujeitos sociais, assumindo uma administração pública municipal. Não se trata somente de um momento de transição político-partidária, tratar-se-á de um movimento de transição na perspectiva de sujeitos que outrora se reconheciam pertencentes a movimentos sociais, à militâncias de partidos, portanto, reconheciam-se enquanto sujeitos reivindicantes, contestadores, onde o fazer política se identificava na luta contra uma ordem política vigente e que, hoje, na vigência de uma administração pública se visualizam não mais como sujeitos reivindicantes, mas, sobretudo de execução.

Essa transição do sujeito como lugar institucional traz à tona, na constituição do sentido da participação, sua memória discursiva, na qual participar coletivamente significa unir-se para a luta, para o consenso ideológico, para o fortalecimento de princípios e valores defendidos pelo grupo, enquanto que participar coletivamente na gestão de uma secretaria, engloba execução, resultados, um saber fazer imbuído de competência política e técnica substanciada por uma racionalidade na condução dos processos. Detecta-se a mudança de espaços sociais, a inversão do lugar institucional faz com que o indivíduo (empiricamente falando) resignifique seus conteúdos sociais travando um diálogo consigo entre o sujeito militante (do movimento social) e o sujeito dirigente.

Essa realidade engendra sérias implicações conflitivas, na condução dos processos políticos, administrativos e pedagógicos do sistema municipal de educação (que mais à frente merecerão discussões mais aprofundadas) por se tratar de acontecimentos discursivos que tentam a todo instante furar, romper o bloqueio de uma estrutura de administração pública que rege uma cultura burocrática e tecnicista. E também por insuflar nos educadores dessa municipalidade uma atmosfera de sentimentos dúbios, de expectativas e esperanças no “devir” e ao mesmo tempo receios, desconfianças, desencontros de ritmos, culturas, olhares de quem ali já está há um longo tempo.

O segundo acontecimento político ocorreu concomitantemente ao processo de investigação. Faz-se necessário abordá-lo como fator que interferiu fundamentalmente na dinâmica e rotina do conselho escolar da escola investigada. A Prefeita de Fortaleza resolve, mediante decisão política, juntamente com o Secretário de Educação, instituir o processo denominado de período transitório um processo preparatório para as eleições municipais de diretores a serem realizadas no primeiro semestre do ano subsequente. A razão deve-se à atmosfera de conflitos nas escolas frente a questões claras de: ingerência, corrupção, malversação dos recursos públicos, desrespeito as leis, falta de qualificação, questões estas que vinham de encontro ao desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola.

Tal processo preparatório refere-se á uma lista tríplice com a indicação, da escola, de três nomes para diretores, acompanhada de um memorial e um plano de trabalho. A intenção era, mediante esse processo, exonerar do cargo diretores que apresentavam irregularidades, problemas em sua administração. Todo o processo de divulgação, conscientização e organização nas escolas - diga-se de passagem, um processo relâmpago – foi realizado pela célula de desenvolvimento da gestão escolar – SEDAS e SER, juntamente com o trabalho de seus técnicos, nos primeiros 15 dias do mês de agosto.

O impacto político nas escolas foi significativo e deveras divergente em sua aceitação. Onde se insere a Escola Luis Costa nesse contexto? Segundo relato de uma professora da escola: “todo o processo foi organizado democraticamente pelos representantes do conselho escolar, sem interferências externas” (leia-se sem a presença de vereadores) e regido, segundo ela, pela vontade não só da comunidade escolar, como também da comunidade local.

O depoimento atenta para o fato da ação não ter sofrido interferências de representantes políticos do legislativo, garantindo o mérito da organização e realização do processo exclusivamente à comunidade. Os termos “democraticamente” e “interferências externas”, presentes no enunciado acima, revelam o sentido da democracia, na perspectiva da afirmação da autonomia, ou seja, fomos democráticos nesse processo (a comunidade) porque nós o organizamos (a comunidade) e isso torna-se um mérito pelo caráter de conquista e luta constante, para reafirmá-la diante de um contexto de cooptação, de mandonismo por parte da representação política do legislativo.

É interessante destacar a inversão na ordem discursiva, pois, nesse aspecto, ser democrático é romper com aquele que representa a voz do povo, portanto, por aquele que o representa. A ação representativa, nesse sentido, denuncia uma ação cooptativa, “fazer pelo povo para que o povo faça por mim”. O escambo de favores transforma a escola num alvo susceptível, pelo poder ideológico que exerce sobre e na comunidade. Poderia-se recorrer à afirmação de que a escola é interpelada em sujeito pela ideologia; entretanto, essa seria uma afirmação, por demais, Althusseriana, que colocaria a escola na clausura do assujeitamento, por servir de instrumento de reprodução de uma ideologia dominante, como se pode perceber na afirmação do próprio Althusser:

(...) Afirmamos que o aparelho ideológico de estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. (ALTHUSSER, 1985, p.77).

Contudo, mesmo que a realidade social revele a existência de processos de interpelação ideológica, revela, também que, ao representar-se, a escola não se submete à representação de um outro (o político).

A lista tríplice foi um instrumento de escolha na qual participou desse processo uma comissão instituída pelo Secretário e Prefeita para análise das propostas de trabalho dos possíveis candidatos, sendo a escolha uma decisão da prefeita juntamente com o Secretário. No caso referente à Escola Luis Costa, os acontecimentos insuflaram conflitos em razão da exoneração do diretor vigente no ato de divulgação do resultado da lista, assumindo sua vice e na vice-direção, pessoa desconhecida da comunidade.

Esse episódio gerou revolta na escola e em toda a comunidade, tanto pela saída do diretor – cujo carisma e aceitação na escola entre alunos, pais de alunos e demais profissionais da educação, era explicitado nas manifestações de protesto – como também, segundo alegado pelos professores, pela ausência de critérios que justificassem sua destituição, haja vista, que sua direção não apresentava nenhuma irregularidade. Revelava-se aí descaso e falta de reconhecimento da Secretaria pelo trabalho desenvolvido nessa escola e, conseqüentemente, a descrença em uma Administração Executiva cuja política inviabiliza a valorização das ações participativas e democráticas realizadas nas escolas, principalmente, quando se detecta no mesmo processo a permanência, nas escolas, de diretores com fortes vínculos políticos com vereadores, como também diretores, sobre denúncias de irregularidades na gestão da escola.

Fala do representante do segmento aluno e vice-presidente do conselho:

*Nosso diretor é uma coisa sensacional (pausa), aí teve uns problemas aí, né? Que a regional pediu um negócio de eleição pro, pro próximo ano ter eleição, né? Os alunos, né? Os pais de alunos preocupados né? “Que é uma coisa democrática, quando da fé já veio o Secretário, já mandou outro”, ficou só a X<sup>28</sup> e “vai manda uma senhora que nem conhece os problemas da escola”, isso aí é errado! Ela não sabe nada né? Aí vem pra escola, não conhece nada do problema. “O secretário tem que ver isso aí, tem que ser democrático”, ter eleição, um desses três tem que escolher, os alunos tem que escolher, dois pra diretor e vice.*

Essa fala chama atenção para a seguinte relação: forma-sujeito aluno com a forma-sujeito Secretário, uma relação claramente contraditória. É válido ressaltar que a forma sujeito não faz referência a um indivíduo, empiricamente falando, mas à construção imaginária constituída pelo lugar institucional que o indivíduo ocupa no processo discursivo; nessa perspectiva quem falou, não interessa aqui sua identidade individual, foi o aluno para o sujeito secretário.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da língua. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por

---

<sup>28</sup> Vice-diretora da Escola Luis Costa que com a escolha da lista tríplice veio a assumir a direção da escola.

exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2000, p.42).

A relação contraditória repousa na imagem que o aluno tem do secretário como alguém que “mandou”, alguém que decidiu por eles e, que, portanto, rompeu com a vontade da escola, desrespeitou a escolha da escola, resultando numa não-democracia. Para o sujeito aluno, quem não foi democrático, foi o secretário – representando o sistema – e não a escola; essa, internamente, tem a consciência política da mobilização e realização do exercício da democracia.

É interessante pegar, nesse jogo de seqüências discursivas, palavras-chave como: “processo transitório, lista tríplice, democracia, participação”, todas elas ancoradas em uma mesma significação, contudo produzindo múltiplos efeitos de sentidos – pertencentes ao discurso político – provocados pelas condições ideológicas, espaços sociais e os lugares institucionais diferenciados. Resultado: o acontecimento discursivo fez com que, no aluno, se criasse o olhar de que a participação, a democracia deu-se na escola somente durante a mobilização, organização e realização do processo de escolha. Entretanto, o discurso institucional indica que a visão do que seja democrático perpassa todo o sistema, não estando encerrada no muro de uma escola, mas pertencendo a um discurso político institucional. Os sentidos foram constituídos e publicizados com a forte interferência dos condicionantes ideológicos. Para um a democracia foi rompida, para outro ela foi efetiva por se tratar de um processo transitório, uma etapa rumo à concretização dos velhos e mesmos deveres de casa: vamos fazer democracia fazendo eleições.

A comunidade escolar da Escola Luis Costa, assim como tantas outras, decidiu buscar canais de interlocução, primeiramente com a secretaria, na busca de se fazer ouvir e de ouvir uma explicação, que para ela deveria justificar tal procedimento. A escola, na presença dos representantes dos professores, alunos, pais de alunos e funcionários, se organizou coletivamente, foi ao encontro do secretário de educação que não lhe convenceu quanto à justificativa da má qualidade do material apresentado para o processo de seleção, o memorial e a proposta de trabalho. Não contente com a justificativa dada pela secretaria de educação, a comunidade foi, em protesto, à mídia e à câmara dos vereadores,

demonstrar sua atitude de força, na tentativa de se fazer presente como força e vontade política.

Na escola, gerou-se expectativas diferentes entre alunos e educadores; nos alunos a luta intencionou o retorno do diretor, por sua pessoa, pelo continuísmo de uma relação de afeto, de respeito, de amor, segundo eles, já firmada, consolidada e construída com muito custo. Do outro lado, mesmo almejando a permanência do diretor, encontrava-se nos profissionais da escola, a revolta em razão de uma vontade violada, não respeitada, por se perceberem dentro de um processo escamoteado e frágil de democracia e participação, por entenderem que as decisões políticas tomadas de cima para baixo são suficientes para a desconstrução de pilares constituídos na base da escola e que lhe dão sustentabilidade.

O acontecimento acima relatado foi classificado como atípico, não só por ser a primeira vez, na história da educação municipal de Fortaleza, que se realiza um processo transitório de escolha de diretores, como também por esta ação não constar na proposta de governo desta gestão municipal, caracterizando-se uma ação circunstancial. O “Período Transitório” foi imediatista e acelerado em todo o seu processo de execução, em razão da falta de decisão política da prefeitura, no que tange a definição de diretrizes e ações, sobre o processo de escolha dos diretores, cuja última eleição só havia ocorrido em 2001. Logo o intervalo de tempo entre a tomada de decisão e a execução do processo transitório de escolha de diretor durou cansativos e exaustivos trinta dias, o que demandou uma correria, não somente da equipe técnica da Sedas e das SERs, como também das escolas, correria.

Essas ações, denominadas transitórias, caracterizaram-se como educativas, por – discurso fomentado durante a sensibilização nas escolas – tratar-se de uma primeira etapa, dentre tantas outras que compõem o conjunto de ações preparatórias para o processo de eleição a ser realizado em março do ano de 2006 (data coincidente com o aniversário da cidade de Fortaleza).

Esse primeiro momento trouxe sérias implicações para a Escola Luis Costa e seu conselho escolar. O diretor saiu de cena, assumindo sua vice-diretora, pessoa acolhida e bem quista pela escola; no entanto não pleiteada para tal cargo, a vice-direção é assumida por uma professora desconhecida da comunidade e não pertencendo ao bairro o que, *a priori*, gerou situação de desconforto e dificuldades

de adaptação; a presidente do conselho escolar, inicialmente manifestou seu interesse em sair da diretoria e do próprio conselho, alegando cansaço e desilusão, contudo ainda se encontra na presidência. Foi em meio a tal contexto que se realizou a primeira intervenção no conselho escolar, mediante a realização de entrevistas individuais, totalizando sete entrevistas com cada representante de segmento, incluindo membros da diretoria do conselho.

Passada essa primeira etapa, a escola viu-se tendo que se envolver num segundo momento, que se subdividiu em vários encontros organizados pela equipe de técnicos da Célula de Desenvolvimento Gestão Educacional-CDGE da SEDAS<sup>29</sup>; esse momento foi reservado para a discussão com a escola, na representação de integrantes do conselho e direção, sobre o processo de eleição para diretores e elaboração de propostas para uma nova composição da gestão escolar do município, que hoje se resume a diretor e vice-diretor, sendo o conselho escolar a unidade executora que integra a direção da escola.

A SEDAS, na figura de seus gestores, entendeu esse segundo momento como a criação de um espaço de interlocução direta com a escola, sem a intermediação sindical, e como espaço de exercício de democracia, à medida que o projeto de eleição está sendo pensado, discutido e proposto coletivamente. O resultado sistematizado desse segundo momento gerou um material intitulado Caderno Paulo Freire e cartilha Paulo Freire (esta reservada ao público de alunos contendo os conteúdos das discussões em forma de estórias em quadrinhos), lá se encontrando todas as etapas dos encontros, as propostas e os devidos tratamentos didáticos. Esse caderno foi entregue no início de novembro, no ginásio Esportivo Aécio de Borba, contando com a presença de representantes de todas as escolas e anexos do município de Fortaleza. Após a entrega ficou a critério da escola organizar-se internamente para discuti-lo caderno com cada segmento ou em assembléia geral para possível retorno a SEDAS.

O contexto supracitado engendrou uma série de implicações políticas e sociais na dinâmica da escola e de seu entorno, afetando a própria comunidade local; e isso foi claramente detectado e perceptível nos momentos de manifestações

---

<sup>29</sup> Trata-se de um setor da secretaria municipal de educação responsável pelo desenvolvimento e coordenação de políticas direcionadas a gestão educacional e escolar do município de Fortaleza e por ações de execução, acompanhamento e avaliação nas instâncias da organização do trabalho escolar, dos organismos colegiados (Conselho Escolar e Grêmios Estudantis) e gestores escolares.

em torno da Sedas, nas intervenções de lideranças comunitárias juntamente com presidentes de conselhos nas instâncias do legislativo e executivo e no clima agitado e instável em que a escola se encontrou, interferindo nos horários de funcionamento e em sua organização de maneira geral. A descrição desse contexto imediato, no momento da inserção do estudo de caso, a fim de se investigar o discurso da participação nos conselhos, trouxe a tona uma pluralidade de elementos até então não vistos, ou possivelmente não vividos, porque se insuflaram ou adquiriram uma tônica no ato dos acontecimentos políticos ocorridos e que até o presente momento ecoa na escola. Os acontecimentos provocaram o choque entre uma racionalidade gerada pelo sistema e a implosão das afetividades.

### **2.3 O discurso institucional da participação política**

Na educação pública, nas escolas públicas, a participação tornou-se o eixo de sustentabilidade da gestão democrática em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Seu ideário – que se movimenta como um horizonte pretendido, um eterno devir do qual não se pode abrir mão quando se pleiteia uma sociedade democrática – é regido tanto por uma racionalidade institucional advinda do discurso da participação política, que a todo custo tenta despertar no sujeito a consciência de um agir participativo, como jorram de espaços locais, cotidianos que, também, têm um movimento que lhes é próprio.

O conselho escolar parece comparecer ou mesmo circular pelas instâncias tanto do discurso político da participação, como do discurso da participação popular; obviamente que tais colocações precisam de um respaldo que as fundamentem, ou na melhor das hipóteses, as justifiquem; portanto, tratar-se-á, primeiramente, de se entender o discurso institucional da participação política e enxergá-los nos ditos e não ditos dizeres produtores de sentidos. Um primeiro aspecto a destacar remete à preocupação de não se gerar um equívoco quanto a essas duas dimensões na perspectiva de visualizá-las como discursos de elite versus povo, não sendo esse o enfoque. Trafegar pelo discurso político da participação é seguir os rastros do pensamento democrático; a participação sempre foi pilar de um ideário democrático, sendo esta representativa ou não.

Dialogar com a ciência política, no campo das teorias da participação política, é visualizar os processos participativos na instância da formação das organizações sociais, tanto na constituição da sociedade civil quanto da sociedade política e o itinerário que esses processos vieram assumindo ao longo dos tempos. Não cabe neste trabalho remontar essa trajetória; no entanto, interessa identificar que as trincheiras teórico-conceituais modernas produzidas no seio de sociedades que adotaram sistemas democráticos parecem ancorar em duas vertentes: “Democracia representativa (Estado Liberal) e Democracia participativa”.

A primeira inaugurou os debates do século XX, mais fortemente no período entre guerras e pós-guerra, trazendo no bojo de suas propostas a construção de sociedades democráticas pautadas no regime representativo de escolhas de representantes políticos. Para tanto era preciso criar normas, regras e procedimentos capazes de gerar uma estrutura que garantisse o mínimo de governabilidade. Nessa perspectiva, a participação política do povo encerra na escolha de seus representantes políticos, estes sim tomariam as decisões políticas, econômicas, sociais de uma nação. Dentre os idealizadores dessa vertente encontra-se Shumpeter; para o autor, sair da representação para alçar vôos na soberania popular é uma perspectiva que passa longe de suas convicções políticas.

A doutrina Shumpeteriana da democracia adota integralmente o argumento da manipulação dos indivíduos numa sociedade de massa. Para Shumpeter, os indivíduos na política cedem a impulsos irracionais e extraracionais e agem de maneira quase infantil ao tomar decisões (BOAVENTURA, 2003, P.45).

O ponto de partida de Shumpeter norteia seu argumento central, qual seja, ele parte do pressuposto não da existência de uma sociedade civil, mas, fundamentalmente, uma sociedade de massa. A análise por esse ângulo dificulta a possibilidade de se constituir a cultura democrática pela sociedade, haja vista termos nesta uma cultura de massa que por ser massa inviabiliza a soberania popular na perspectiva da governabilidade. Sendo assim, a participação política efetivamente se legitima na representação política, aos políticos a tomada de decisão, ao povo o voto. Da crítica que Boaventura faz a Shumpeter interessa-nos, aqui, destacar a fragilidade que a proposta shumpeteriana assume ao desconsiderar as formas de

organização coletiva, transformando sujeitos sociais e políticos em um aglutinado amorfo de seres humanos sem rosto e sem vontade.<sup>30</sup>

Um outro adepto da democracia representativa liberal, contudo na contramão da cartilha de Shumpeter é Bobbio. Para este autor, a democracia se efetiva amparada em quatro pontos: nos sujeitos que tomam as decisões; as regras que montam uma estrutura; o quantitativo de pessoas e por último o direito de expressão, opinião e liberdade. Bobbio (2000:30) elabora uma definição, segundo ele próprio, mínima de democracia: conjunto de regras (primárias e fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Percebe-se em ambas as abordagens a convergência quanto à ênfase na forma de se fazer democracia em detrimento do caráter de substancialidade da democracia como um modo de vida. Os teóricos ditos procedimentais – e o próprio Bobbio se reconhece nessa perspectiva<sup>31</sup> – são taxados de reducionistas talvez por pecarem no excesso de racionalidade na instrumentalização de métodos e procedimentos políticos para garantir condições mínimas de governabilidade.

Saltando para uma perspectiva mais inovadora, ou quem sabe contemporânea – e que engendrou um forte movimento de produções teóricas no campo da gestão escolar democrático-participativa, a democracia participativa, sua denominação dar-se-á pela mudança de foco nos olhares, provocada, empiricamente falando, pela mudança de rumo e insurgência de novos movimentos políticos, econômicos e sociais no mundo, engendrando novas relações institucionais entre Estado e sociedade civil, bem como, a (re)significação e conseqüentemente a (re)conceitualização dos processos participativos institucionalizados. Um primeiro aspecto, intrinsecamente relacionado com o objeto de estudo, trata-se do deslocamento da participação na tomada de decisão, saindo

---

<sup>30</sup> C.f Ver CHAUI, Marilena, “Cultura Democrática”, cultura democrática, São Paulo, Cortez, 2003, p. 8.

<sup>31</sup> Ver BÓBBIO, Norberto, “O futuro da democracia”, São Paulo, Paz e Terra, 2000, p.22, referindo-se ao conceito que ele próprio elabora de democracia:  
(...) Sei bem que tal definição procedimental, ou formal, ou, em sentido pejorativo, formalística, parece muito pobre para os movimentos que se proclamam de esquerda. Porém, a verdade é que não existe outra definição igualmente clara e esta é a única capaz de nos oferecer um critério infalível para introduzir uma primeira grande distinção (independente de qualquer juízo de valor) entre dois tipos ideais opostos de forma de governo.(...).

das instâncias da participação política para ganhar fôlego em novas formas de organização coletiva, assumindo o caráter de participação popular.

Outrora, a participação popular se resguardava no espaço dos movimentos sociais como força de resistência; lá, mantinha sua ocupação, acolhia e somava os sujeitos que rompiam com uma ordem institucional. Movimento interessante esse se se parar para observar, posto que não só a participação popular se desloca para ocupar novos espaços, como se descola também a gestão pública, pluralizando os espaços sociais de decisão, ou seja, concomitantemente ao movimento em que a participação popular ascende ao processo de tomada de decisão e controle social a gestão pública dos entes federativos se propõe descentralizada. Boaventura batizará as teorias da democracia participativa de contra-hegemônicas por se oporem às teorias hegemônicas liberais e partirem para formas alternativas e institucionais, não desconsiderando os aspectos procedimentais.

Segundo o autor:

Em meu entender, um dos conflitos centrais entre o norte e o sul resultará do confronto entre a democracia representativa e a democracia participativa. Esse confronto, que decorre do fato de a democracia representativa rejeitar a legitimidade de democracia participativa, só terá solução na medida em que essa recusa for substituída pelo delineamento de formas de complementaridade entre as duas formas de democracia que contribuam para o aprofundamento de ambas. Nessa complementaridade reside um dos caminhos da reinvenção da emancipação social. (SANTOS, 2003, p.32).

Mais à frente, o autor corrobora essa afirmação, relacionando às presentes teorias a não perspectiva de ruptura com o procedimentalismo, contudo deixando claro a necessidade de reajustá-lo a uma nova realidade, redirecioná-lo de um *método de autorização de governos para um procedimentalismo social e participativo*. Afinal, em uma organização societária não se constroem relações sociais sem a mínima regência de procedimentos normativos, regras e formas de governabilidade. Ainda de acordo com o mesmo autor (2003, p.50), as novas teorias mantiveram a resposta procedimental ao problema da democracia, vinculando procedimento com forma de vida e entendendo a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana.

(...) Ele tem de ser, como nos mostra Joshua Cohen, uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre iguais (...) Desse modo, a recuperação de um discurso argumentativo (...) associado ao fato básico do pluralismo e às diferentes experiências é parte da reconexão entre procedimentalismo e participação. (Idem, ibidem, p. 53).

A idéia do diálogo com os autores supracitados - destacando as vertentes predominantes no campo das teorias democráticas modernas - não objetiva reforçar, gerar dicotomias, nem mesmo intenta optar por uma vertente ou outra, mas precisamente tenciona buscar sintonias, travar diálogos que possibilitem agenciamentos, daí a opção ou talvez a simpatia pela abordagem de Santos por seu estilo argumentativo e dialógico que este trava com as questões em tela. Retirando uma síntese das idéias do autor, parece o casamento perfeito articular uma nova perspectiva de democracia que trata de uma forma de vida e convivência, pensando os procedimentos dentro desses espaços plurais e heterogêneos, adequando-os.

Até onde se pode ir, no entendimento das abordagens citadas, a participação gira em torno do eixo central, que é a tomada de decisão, e o que definiria o caráter mais ou menos democrático nesse processo (em ambas as vertentes) movimenta-se em torno de: “quem” (políticos ou sujeitos sociais organizados coletivamente); “como” (procedimentos representativos ou procedimentos participativos) e “onde” (esfera política e esfera social). Entretanto, preocupa as implicações políticas e administrativas, posto que ao mesmo tempo em que “sujeitos, espaços e procedimentos” novos criam uma nova institucionalidade na relação Estado e Sociedade Civil, paralelamente a essas conquistas mantêm-se intactos tradicionais processos de organização e burocratização regentes da gestão pública, revelando uma teia de complexidades.

A complexidade advém das relações sociais que se realizam a todo instante no entremeio de formas institucionais tradicionais e inovadoras que se atritam continuamente, que abrem certas lacunas, dando margem a determinados questionamentos. Primeiro ponto, o pluralismo, a heterogeneidade, o respeito às especificidades são aspectos destacados e defendidos na democracia participativa, contudo nos bastidores desses elementos duas questões a somar: 1º) o conteúdo social nas tomadas de decisão no ato de participar; ou seja, que saberes regem uma

tomada de decisão? 2º) o que decidir e até onde se pode ir? Aqui, abre-se um parêntese, para destacar que, neste trabalho, o ato de decisão será compreendido como um conjunto de atos discursivos; é o discurso da lei que legitima e autoriza a decisão, é o discurso dos sujeitos sociais organizados coletivamente, é o discurso da instituição, todos produzindo e reproduzindo cenários.

Deve-se, aqui, ter um certo cuidado no sentido de se evitar cair numa armadilha tentadora, qual seja, ao se estar falando de democracia participativa dá-se a esta, em suas propostas e fundamentos, uma auto-suficiência – no sentido de se estar visualizando-a como o caminho para a tão sonhada emancipação social - por se tratar de movimentos inovadores, nos quais sujeitos sociais (escola, comunidade...), legitimamente, insurgem atuando nas políticas públicas de forma deliberada, normativa, consultiva e avaliativa, mediante organismos colegiados seja no campo da gestão ou do controle social.

A armadilha reside no fato do modelo de democracia participativa ainda manter os pés fincados no discurso político racionalista, pois mesmo na defesa do pluralismo e da diversidade, ficam de fora os efeitos de sentido da participação popular, produzidos por mudanças contínuas provocadas pelos micros movimentos constantes de relação de poder e de afeto.

## **2.4 Participação política na instância dos Conselhos Escolares**

As abordagens teórico-conceituais supracitadas auxiliaram na condução das análises dos processos discursivos, quando estas se encontram fundamentadas na proposta de constituição de conselhos escolares, no que se refere a sua estrutura, sujeito e espaço. Aparentemente tais vertentes parecem tratar-se de territórios conceitualmente bem definidos e convergentes na necessidade de democracia, na participação como eixo condutor e o foco na tomada de decisão, mas as estradas tomam rumos diferentes quando a questão é: quem faz a democracia em uma sociedade? Quem participa desse processo? Como fazer?

Dois aspectos são válidos de destacar para se compreender a insurgência dos conselhos escolares dentro deste contexto de discussões: o Primeiro deles

intenta compreender o discurso político da participação e seus tangenciamentos com o discurso da administração pública. O segundo aspecto remete à internalização e reprodução desses discursos pelos próprios sujeitos dos conselhos escolares.

Pegando carona com o primeiro capítulo – que se deteve numa contextualização sóciohistórica favorecendo a constituição dos conselhos escolares e a trajetória de vida destes no município de Fortaleza – percebe-se que o movimento pró-conselho escolar deu-se, desde sua concepção até sua implantação, não por iniciativa da comunidade escolar. Foi gerado na instância da secretaria de educação, antes mesmo da promulgação da LDB, mas já antevendo suas determinações legais para a viabilidade da gestão democrática na escola, portanto após três dias de promulgação da nova lei de diretrizes e bases – LDB de 20 de dezembro de 1996, em 23 de dezembro do mesmo ano foi implantada a Lei de Criação dos conselhos escolares do município de Fortaleza. Logo, o movimento em torno da gestão democrática, via conselhos, na perspectiva da gestão colegiada foi provocado pelas instâncias de governo.

A partir de então era preciso e obrigatório a implantação de conselhos escolares, por força de lei que autorizou sua criação, sua estrutura e seu funcionamento. Pode-se inferir que a materialidade do conselho se dá inicialmente com a materialidade discursiva da lei, o discurso legal materializa a criação, antes de existir efetivamente, existiu pelo discurso da lei; surgem então, os primeiros procedimentos normativos.

É interessante partir da análise do discurso jurídico, pois quem primeiro se apropria dele é a secretaria de educação para só posteriormente, através dessa chegar à escola e à comunidade via secretaria. O discurso é repassado e apropriado pela comunidade escolar, *a priori* a escola torna-se a receptora do discurso da gestão participativa, o que não significa dizer que, dentro dessa, já não houvesse a necessidade de democracia e participação e mesmo movimentos e lutas, por parte de seus sujeitos. Contudo ela se torna receptora de um discurso que se formata nos moldes de um novo desenho da gestão colegiada, como é o conselho escolar, até então novidade para o município de Fortaleza. Parece um bom início de percurso para a compreensão da produção de sentidos sobre a participação. Vejamos o que reza a lei:

Art. 1º - Fica criado o conselho escolar nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Art. 2º - conselho escolar será um órgão colegiado de natureza jurídica, organização democrática, constituição paritária e participativa dos diversos segmentos da comunidade escolar. Art 3º - O conselho escolar exercerá função de quatro natureza consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa. Parágrafo único – no exercício de sua função consultiva, emitirá pareceres; de sua função deliberativa deliberará, decidirá; de sua função normativa expedirá normas; de sua função avaliativa, acompanhará e avaliará desempenhos; por iniciativa própria ou quando solicitado, relacionadas essas funções às ações e atividades administrativas, financeiras, e psico-pedagógicas do projeto político pedagógico da escolar (...).<sup>32</sup>

Em razão das exigências da lei municipal, da LDB e da Constituição Federal, coube à secretaria a urgência na preparação da formatação de um discurso da participação que mobilizasse e sensibilizasse a comunidade escolar. A lei municipal dos conselhos, mesmo que comungando com uma política nacional de educação, alojou-se no sistema municipal como enunciado isolado, o enunciado legal comunga com as novas orientações no campo da gestão democrática participativa e torna-se isolado na medida em que cai no território do discurso do direito administrativo público e do modelo de administração pública gerencial, ainda amparada nos moldes da organização burocrática, onde em sua estrutura e funcionamento não se preocupou em engendrar espaços de interlocução. Senão vejamos, uma lei diz que um organismo colegiado tem que ser constituído dentro da escola, diz como ele deve ser constituído, diz quais suas funções e o porque delas, mas não se pronuncia quanto à regulamentação das funções, detalhe que gera a omissão da própria lei quando se pergunta:

- Que pareceres podem ser emitidos? Qual seu peso jurídico?
- Que normas um conselho pode instituir e como instituí-las? E quais penalidades de sua não observância?

---

<sup>32</sup> Ver “Lei Nº 7990, DE 23 de Dezembro de 1996”, que dispõe sobre a criação do Conselho Escolar das escolas públicas do município de Fortaleza e dá outras providências.

- O que se pode deliberar no administrativo, financeiro e pedagógico de uma escola sem ferir os estatutos do magistério, do servidor público e demais leis?
- Quais as penalidades e sanções em ações ilícitas e outras dos conselheiros?

Ao se omitir esquece que cada ato discursivo dentro de uma administração pública só tem validade se for respaldado juridicamente, ou seja, só há legitimidade no discurso se este se fundamenta em leis, diretrizes, decretos, pareceres, portarias e resoluções, que norteiem as ações na instituição pública. Significa dizer que o que é dito em forma de tomada de decisão só tem validade se for amparado legalmente (isso quando há um amparo), caso contrário o discurso se volta contra o próprio sujeito da enunciação – seja ele a secretaria de educação, a prefeitura e demais órgãos governamentais – correndo o risco de um falso dizer ou um não dito. Esse é um aspecto negativo por habitar a racionalidade do discurso político da participação, com total ênfase nos procedimentos normativos.

A obrigatoriedade da constituição do conselho se reveste do caráter de conquista de um instrumento de participação para a comunidade escolar; logo, o discurso da participação, via conselho escolar, infiltra-se na escola na tentativa de se somar à vontade de participar e de se democratizar a escola pelos sujeitos que a compõem; a vontade de participação e democratização teria agora um instrumento ou canal institucional, com o qual, a partir de então, poderia dar materialidade a essas vontades.

Passados quatro anos, mais precisamente em 18 de agosto de 2000 o poder executivo, sob a administração do então prefeito Juraci Magalhães, por determinação do Ministério da Educação, promulga um decreto<sup>33</sup> que dispõe sobre a delegação de competências ao conselho escolar/unidade executora. O decreto traz sérias implicações para o amadurecimento de uma cultura da participação na escola. Segundo ele:

Art. 1º - Fica delegada aos diversos conselhos escolares/unidade executora, vinculadas às escolas públicas municipais, a competência para

---

<sup>33</sup> Ver “Decreto Nº 10.851 de 18 de Agosto de 2000” – Diário Oficial do Município Nº 11.918, ANO XLVIII, Fortaleza 28 de Agosto de 2000.

receber a gerenciar os recursos financeiros destinados à manutenção de desenvolvimento do ensino municipal. Art. 2º - Ao conselho escolar/unidade executora, observado o limite da sua respectiva competência administrativa, cabe: I receber e administrar os recursos financeiros de que trata o art. 1º deste decreto de comum acordo com a administração da unidade escolar; II aplicar os recursos financeiros recebidos, exclusivamente, nas atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino; III receber e administrar outros recursos financeiros transferidos pelo poder municipal destinados a dar suporte às atividades características da escola; IV prestar contas dos recursos financeiros recebidos junto aos diferentes setores administrativos/financeiros da municipalidade, nos prazos estabelecidos por estes e de conformidade com a legislação vigente que rege a matéria.(...).

Enquanto a lei de criação dos conselhos estabelece as margens de atuação desses, elástico-as para as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, o decreto se limita à dimensão dos recursos financeiros. Na hierarquia jurídica, um decreto não pode contrariar, ignorar e sobrepor uma lei em plena vigência; ele necessariamente deve estar em caráter de harmonia e conformidade com essa lei complementando-a ou regulamentando-a. Sendo assim aquilo que o decreto, em suas especificidades, não subsidia, a lei em sua generalidade contempla, portanto, teoricamente, mesmo não estando as dimensões pedagógicas e administrativas contempladas no presente decreto não deixam de estar albergadas na lei. Olhando por este ângulo, não se teria maiores complicações, mas a complexidade reside tanto nos ditos como não ditos de um enunciado, pois ao omitir as demais competências cria-se um discurso silencioso, pois ao não dizer, quer-se dizer o quê?

O que o decreto afirma quando só aborda as competências financeiras? O discurso jurídico proferido na modalidade de decreto engendrou no espaço da escola e mais especificamente do conselho escolar, um novo contexto, ao criar novas rotinas nas ações dos sujeitos que o compõe. Os conteúdos legais das competências apontam para certas tendências políticas; na realidade. eles insurgem em consequência já de uma orientação política, das quais se pode retirar aspectos tanto positivos como negativos para a escola. O aspecto positivo se localiza no fato da escola ter relativa possibilidade de gerir seus recursos, desenvolvendo seu próprio plano de aplicação financeira, mesmo sendo ínfimo o quantitativo de

recursos - que entram direto na escola (tanto municipais quanto federais) - para a garantia de uma autonomia financeira.

Por outro lado, as implicações desse acontecimento discursivo – limitando as competências do conselho escolar à dimensão financeira – metamorfoseiam o conselho em unidade executora de recursos. Essa por não se reconhecer juridicamente como instituição pública, adquire a natureza jurídica de direito privado; logo, tem-se uma entidade (que para a administração pública é reconhecida como privada) administrando recursos públicos. Abre-se aqui um parêntese para retornar ao primeiro capítulo quando se apontou para uma tendência de se considerar que nem tudo que é público é estatal. Contudo fica um questionamento: como algo que tem uma natureza privada pode ser público?

*A priori* parece se formar uma nuvem sobre um olhar aparentemente claro dos conselhos, ou na melhor das hipóteses a tentativa aqui é de retirada da nuvem objetivando compreender fenômenos, até então, tácitos. O passo seguinte para a compreensão desses fenômenos está em visualizar a riqueza nas leituras discursivas. Portanto, admitindo-se que o conselho não fala por si, subentende-se que alguém fala por ele. Institucionalmente esse alguém, no presente trabalho, pertence a duas ordens de discurso, por conseguinte dois percursos serão apontados partindo de um mesmo objeto: o conselho escolar. Os percursos são duas formações discursivas – que mesmo bifurcando, estabelecem pontos de tangenciamentos – são eles o discurso da administração pública regido pelo direito público e o discurso político institucional da democracia participativa; ambos vão se relacionar discursivamente com o conselho de forma diferenciada.

O primeiro discurso entende que todas as ações dentro de um espaço público devem seguir um fluxo, no qual as atividades transformam-se em processos submetidos a procedimentos e normas públicas. Logo, o conselho, ao assumir a competência da gestão de recursos da escola a qual pertence, por esse mesmo discurso não seria reconhecido, caso sua natureza, juridicamente falando, fosse pública, pois a ela não é permitida autonomia financeira. Nesse sentido, a criação da unidade executora é o reconhecimento por esse mesmo discurso de uma natureza privada, pois a essa é dada a mobilidade na movimentação dos recursos; por conseguinte, nesse discurso, o conselho opera como unidade executora cujos encargos gerados pela responsabilidade de ter que “receber, gastar e prestar

contas” dos recursos públicos refletem nas mesmas obrigações de uma empresa privada tais como:

- Registro em cartório;
- Abertura de conta em banco constando o nome do presidente do conselho e o diretor da escola;
- Declaração negativa de imposto de renda;
- Declaração negativa de RAIS (Relação Anual de Informação de Serviço);
- Cadastro na Secretaria de Finanças do Município para retenção de ISS (Imposto sobre serviço);

Pode-se inferir que o conselho escolar, como unidade executora, presta-se como atalho na medida em que livra a escola de um CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) e, conseqüentemente, da rigidez do direito público, que submeteria a escola aos tramites de licitações nos processos da gestão financeira, tornando -se para o governo um caminho ágil para o recebimento de verbas.

Quanto à formação discursiva do discurso político da democracia participativa, esta visualiza o conselho como organismo colegiado, instrumento da gestão democrática no espaço público, por incluir novos sujeitos-representantes, novos espaços e novos procedimentos que envolvem a comunidade nas tomadas de decisão. Apesar de serem ordens de discurso diferentes seus mananciais são os mesmos, ambos partem da instituição Estado e, basicamente, são transpostos para a escola. Diferentemente da participação popular, o discurso institucional tem uma racionalidade que lhe é imanente, é dotado de uma artificialidade no sentido de ser sedutor aos sujeitos sociais, ou seja, o discurso do conselho como organismo colegiado atrela a imagem da unidade executora à imagem da autonomia financeira. A fala de um aluno representante do segmento aluno e vice-presidente do conselho demonstra bem essa relação:

*Eu entrei no conselho assim, não sei se foi o Gilberto convidando os alunos que ia ter um conselho, “pra saber sobre os esquemas do dinheiro né”?! Que vinha do colégio, “pros alunos saber de onde é, ser gasto, né? Aquelas verbas que vem, pra o pessoal não dizer que o diretor tava desviando, né?”*

*Ai, eu, rapaz, eu vou. Ai eu botei meu nome aqui, eu pensava que era só pra saber, né? Ai quando eu fui ver, não, tem que fazer propaganda, tem eleição, vixe...!*

A palavra “esquema” revela o desconhecimento do aluno quanto aos trâmites da movimentação de recursos. É interessante observar o mecanismo sedutor de mobilização e de sensibilização dos alunos para participarem do processo de eleição que se centraliza na oportunidade de, ao participar como representante de um conselho, o aluno passa a adquirir informações e saberes sobre os recursos que chegam à escola para seus benefícios.

Ao se fazer um recorte na fala – *Aquelas verbas que vem, pra o pessoal não dizer que o diretor tava desviando, né?* – e cruzá-la, em seguida, com outra fala do mesmo aluno em referência ao seu diretor da escola – *O diretor é a coisa mais sensacional* – a análise discursiva revela na primeira frase não uma referência ao indivíduo empírico, mas ao lugar institucional de diretor; significa dizer que no olhar da posição de aluno sobre a posição de diretor, transparece a persistência da cultura autoritária do diretor – o cargo assume a posição de sujeito imaginário – que faz o que quer, como quer e quando quer no espaço público. O aluno, enquanto sujeito histórico, traz na memória a relação privatista, que ainda persiste, do diretor como o dono da escola.

É válido, aqui, abrir uma brecha para citar ORLANDI (2000, p.33), quando esta afirma que todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. No caso dessa escola, para o aluno, tem-se o indivíduo que faz a diferença por ter conseguido ao assumir uma direção, romper com um sujeito imaginário até então dominante: o diretor de escola pública. A todo instante, na escola, o discurso da participação lida com uma memória que se “mantém” e uma atualidade que acena mudanças – daí vêm sua mobilidade. É interessante atentar para este aspecto, posto que o discurso da gestão participativa vem de encontro a essa cultura da direção, contudo traz em si os gemes da própria contradição.

Retomando a fala inicial do aluno sobre a necessidade de saberes e informações sobre os recursos que caem na escola, acredita-se ser este um bom momento para entender como o discurso político institucional é internalizado. Qualquer que seja o organismo colegiado seu ponto nevrálgico se localiza na

participação; o diferencial do colegiado, partindo do pressuposto conceitual, é a tomada de decisão pelo coletivo; no conselho escolar a participação é fundante, contudo, é preciso ser participativo dentro de uma estrutura de funcionamento de conselho que o faz unidade executora, como dito anteriormente. O tangenciamento desses dois elementos discursivos cria a internalização do discurso da participação pelo discurso da competência, associado ao lugar-institucional que o indivíduo vem a assumir ao representar um segmento. Vejamos a fala das representantes dos professores e pais:

*Participação é você “tá por dentro, você tá sabendo de tudo o que está acontecendo”, e é do, é dá..., vamo dizer, de ocupação, “é de responsabilidade” do conselho né? Você ta sempre, ta sempre, todos os membros se fazem presentes, e tão, “tão cientes do que ta se passando né?”*

Fala do representante do segmento dos pais:

*Também “o que me moveu a entrar no conselho”, foi “ta lá vendo o que ta acontecendo” na escola né? Assim, porque, a maioria dos pais, eles cobram bastante, só que eles cobram, mas eles não sabem o que tá acontecendo,” você tem que saber o que tá acontecendo pra poder você ter direito a então cobrar,” então o que me fez ir pra o conselho foi isso, (pausa) que “eu queria ver justamente o que era que tava se passando, para eu, para eu entender, né?” O quê que se passava na escola, como era, como não era. “Se caso eu tivesse algum problema, eu já ia saber como resolver aquilo”. No conselho é, é, é... “geralmente os pais reclamam muito de, da parte econômica, né?” Da escola. A escola municipal tem muito isso, acredito que em todas. Então eles reclamam muito disso aí, “eles não sabem, eles não tão lá dentro pra saber o que que acontece,” como é gasto aquele dinheiro, “a gente aqui na Luis costa é um livro aberto”, “agente mostra bem direitinho tudo”. Mostra, coloca lá no flanelógrafo, coloca bem direitinho pra” não ter dúvida, mas é o tipo da coisa eles reclamam sem saber o que é, ta entendendo?*

Em ambas as falas os enunciados convergem para a necessidade de se estar informado, de se saber o que acontece na escola, no entanto não parece ser a escola o espaço que possibilita esses saberes, mas o conselho escolar. Nesse sentido, não se chega ao conselho, como representante, com os devidos saberes,

mas pressupõe-se ser o conselho o *locus* de constituição desses. No coletivo se adquirirá a competência necessária para a participação nas tomadas de decisão. É válido ressaltar a consciência dos sujeitos pela necessidade de um saber sistematizado seja no pedagógico, no administrativo ou no financeiro. Se não se sabe, não se está bem informado dos acontecimentos, não se pode participar; a tomada de decisão reivindica um saber norteador.

Nas seqüências enunciativas, o dizer da professora se efetiva na terceira pessoa do singular, enquanto a mãe do aluno faz revezamento entre terceira e primeira pessoa do singular, esse detalhe dá pistas da heterogeneidade discursiva na forte presença no coletivo, no qual, o EU e o OUTRO se mesclam, a mãe enquanto sujeito, ocupa o lugar de mãe na representação desse segmento, quando em sua fala coloca que *eles não sabem, eles não tão lá dentro pra saber o quê que acontece*<sup>34</sup>, Esse *eles* não é ela, mas o outro que ocupa o mesmo lugar institucional que o dela: o de mãe. Contudo, como mãe, ela, também, é o outro que realiza nela o discurso do não-saber e do reclamar, mas que tenta romper com ele a todo custo pela necessidade do saber. Logo, no momento que entra no conselho e adquire o saber, passa, então, a se sentir pertencendo a esse espaço, deixa de ser a mãe-sujeito-externo-desconhecedor, para ser parte constitutiva dele, nesse momento muda-se o pronome pessoal, como coloca nessa frase: *a gente aqui na Luis Costa é um livro aberto, a gente mostra bem direitinho tudo.*

Para a professora, por mais que ambas comunguem da mesma necessidade, em sua entrevista (na própria entonação da voz) o saber adquire um peso de carga, algo que vai lhe exigir, além de sua função docente não valorizada, uma responsabilidade a mais na escola, portanto participar é “ter que”. No caso da mãe, o que move um efeito de sentido da participação é o dever de mãe para com a educação de seu filho, para a docente o ter que participar é um trabalho a mais, por trabalhar, geralmente, três expedientes, em condições difíceis de trabalho, não desconsiderando com isso o aspecto positivo do conselho. Reiterando as considerações citadas, mais adiante em uma de suas falas referentes à participação no conselho, a mesma coloca que:

---

<sup>34</sup> Referência a concepção de sujeito em Pêcheux.

*Eu não tinha, nenhuma assim, aspiração, nem vontade, porque a gente já fica tendo que participar para poder ter uma opinião, né? (...) então não tinha aquela aspiração de participar, não tinha mesmo.*

Quando a professora faz essa referência, ela joga o verbo no passado fazendo menção a um período no qual ainda não era representante do segmento professor, mas, ao mesmo tempo em que joga no passado, parece ainda manter o sentimento no presente:

*Hoje em dia já tem uma força maior pra mim, uma representatividade, é uma representação maior. “Eu sei que” a gente, por esse meio de conselho, “a gente pode ter voz”, pra..., vamos dizer, “nos interesses que giram em torno da, da, de nós”, os “professores” né? Vamos, vamos ver agora nos casos dos aditivos, foi promessa da Luizianne a incorporação dos aditivos, quer dizer, foi promessa dela de campanha, escrito lá, como diz, nos santinhos dela lá e tudo (...) “Eu levo pro conselho a voz nossa dos professores” da Luis Costa e pra ver se essa situação a gente pode encontrar uma solução junto ao conselho. (...).*

Nesse sentido, a participação continua ausente de vontade, mas se torna válida no momento que passa a ser um canal de efeitos positivos. Eu participo pelo outro (sendo sua voz) e para o outro sendo esse outro o próprio segmento, ou seja, EU me mobilizo num espaço coletivo e heterogêneo, mas com os interesses aprisionados no próprio segmento, assim sendo participa-se não para a escola, mas para os professores. O conselho escolar, na escola, tornou-se, mais um espaço de voz e interlocução para a classe docente que até então só contava com o sindicato e a secretaria de educação.

Historicamente a voz do professor é uma voz não ouvida, silenciada em seus clamores, enclausurada no ceticismo das reivindicações. A voz dos direitos docentes não ocupa espaço no discurso racional da democracia participativa que incorpora, em parte, o discurso da competência. A voz da participação no espaço da instituição não dá espaço para a reivindicação, mas, sobretudo para o saber-fazer na tomada de decisão. Ao querer encontrar no conselho o eco da voz há tanto silenciada, depara-se com o conjunto de outras vozes e responsabilidades; a participação torna-se sempre um confronto de sentidos.

O sentido formatado pela proposta institucionalizada do conselho e por ele internalizada, o sentido que se movimenta dentro de seus próprios interesses e anseios, engendrado por um contexto histórico de renúncias e por outro lado o discurso levado às instâncias do diálogo, posto que, ao decidir participar (no caso, ser parte de), a voz (do segmento) é socializada e argumentada por outros segmentos, trazendo sempre atualizações ao dizer.

Esses movimentos que ocorrem no espaço da escola excitam a pensar uma “epistemologia da prática colegiada” na perspectiva de saberes que regem comportamentos discursivos; talvez não seja pertinente ou coerente, a utilização de tal categoria; entretanto, ao reportá-la tenta-se trazê-la na compreensão de um entender-se-com-alguma-coisa<sup>35</sup>, como o dizer entre pessoas é acolhido, debatido? Como esses dizeres se entendem entre os múltiplos saberes? Esse aspecto é deveras instigante, pois a epistemologia da prática envolve saberes que se movimentam tacitamente entre os sujeitos. Há uma diferença desses saberes que são dialogados, interagidos e de determinados conhecimentos apropriados para serem operados. Toma-se de empréstimo duas categorias da Marilena Chauí para melhor entendimento do que se pretende aqui explanar; são elas: o discurso instituído (discurso do conhecimento/ discurso competente) e o discurso instituinte<sup>36</sup>. Nesse sentido se intenta considerar que no conselho existem discursos instituídos ou pode-se chamar de discurso competente.

#### Segundo CHAUI:

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida e autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente

---

<sup>35</sup> Ver Artigo – Em Busca de Conceitualização de Epistemologia da Prática. Silas Borges Monteiro Mimeo.

<sup>36</sup> Ver CHAUI, Marilena, *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*, São Paulo, Cortez, 2003, p.5. A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e tornou-se algo instituído. Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, nestes, as idéias são produtos de um trabalho, enquanto naquela as idéias assumem a forma de conhecimentos, isto é, de idéias instituídas.

reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUI, 2003, p. 7).

Assim o discurso instituído encontra na fala do diretor, do professor, do funcionário, aluno e de qualquer lugar-institucional dentro do organismo colegiado, onde as atribuições e afazeres que o cargo demanda falam mais alto que os próprios saberes pulsantes.

A complexidade dos conselhos, principalmente no que tange aos saberes que o envolvem, inicia-se no próprio processo de eleição para conselho escolar. Na escola pesquisada esse processo é sempre árduo, seguido de conquistas e convencimentos em razão de um conjunto de “conhecimentos”, responsabilidades e obrigações associadas ao papel da unidade executora. Operar com o conselho é apropriar-se de discursos instituídos, competências que constroem ações rotineiras (algumas delas pontuadas acima, em razão da ordenação de recursos).

Esse tipo de conhecimento e suas implicações, quando não operado com sucesso, leva a escola contraditoriamente a corroer seus próprios mecanismos da gestão democrática, como por exemplo, o fato de um aluno não poder participar da presidência (mesmo não constando essa proibição na lei de criação dos Conselhos Escolares) em razão de não apresentar maioria para lidar com as responsabilidades financeiras e nem responder juridicamente por elas, já que um aluno do ensino fundamental dificilmente apresenta uma idade superior a 18 anos. Outra dificuldade está na participação da presidência pelo segmento pai. São raros os conselhos que têm esse segmento no cargo de presidente, por ocasião da dificuldade dos próprios pais em lidar com tais obrigações e principalmente pela insegurança da escola movida pela cultura, ainda arraigada, da direção tendo, portanto, dificuldade em se visualizar um pai como membro de uma gestão colegiada, restando majoritariamente, aos segmentos de pais e funcionários, espaço para a participação na presidência.

São múltiplos os fatores engendrados por um discurso competente de um saber se movimentar perante as regras, leis (sejam essas omissas, contraditórias), normas, procedimentos, perante um saber dizer, a quem dizer, como dizer que

forçam os saberes e novos saberes a buscarem refúgios nas pulsões de sentidos por uma afetividade na participação.

À medida que se caminha na análise dos processos discursivos, o movimento destes no espaço da escola permite perceber o discurso da participação pela fluidez e instabilidade, provocadas nas múltiplas subjetividades em constante interação verbal, rompe com a racionalidade sistêmica de que mudanças de normas, procedimentos e estruturas, mesmo em espaços comunitários, possam ser suficientes. Por outro lado, não se intenta negar a importância destes mecanismos, apenas à ótica desse trabalho permite ir além.

## CAPÍTULO III

### 3. Construindo o coletivo no diálogo: Quando tudo passa por todos

A incursão pelo labirinto dos discursos revela atalhos, armadilhas, caminhos confusos; são os dizeres que se alinham e costuram o tecido social da escola em seu cotidiano, são as relações movimentando sentidos. Tentar-se-á, aqui, tatear elementos que permitam apreender esses movimentos discursivos, que delatam efeitos de sentidos da participação entre os conselheiros, gerando no conselho a idéia de coletivo.

No capítulo anterior viu-se mais detidamente dois aspectos: o discurso político da participação e seus tangenciamentos com o discurso da administração pública e a internalização e reprodução desses discursos pelos próprios sujeitos dos conselhos escolares. Esse processo de internalização e reprodução caracteriza uma tendência pecheuxiana na análise do discurso, ao considerá-lo produto das condições ideológicas e a elas submetidos.

Os discursos, para Pêcheux, são efeitos de sentidos e são efeitos porque são afetados pelas condições de produção, são nessas que se movimentam as formações ideológicas.

De acordo com o autor:

(...) as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a estas posições, isto é em referência a formação ideológica (PÊCHEUX, 1997, p.160).

Essa afetação ocorre por ser o “indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia”; nesse processo o indivíduo deixa de ser indivíduo, empiricamente falando, para tornar-se sujeito imaginário que, ao ocupar um lugar institucional, é

subsumido pelas condições de produção<sup>37</sup> (formações ideológicas e a memória discursiva) que constituem esse sujeito, razão de seu assujeitamento. Nesse sentido qualquer que seja o indivíduo que ocupa o sujeito professor, aluno, diretor..., ao dizer, dirá um “já dito” – produto de todo um contexto sócio-histórico e imediato que movimenta as formações ideológicas e a memória – daí a recorrência de Pêcheux ao método parafrásico em sua teoria da análise do discurso, pois por mais que se diga diferente, se diz o mesmo, e diz-se o mesmo com a “evidência “ de que seu dizer é a “origem e causa de si” .

(...) Contentamo-nos em observar que o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo “um tecido de evidências subjetivas”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (...) essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos, em toda a filosofia idealista da linguagem, que é a evidência do sentido. (PECHEUX, 1997, p.152/153).

A apropriação dessa referência pêcheuxtiana serviu a este trabalho (mais precisamente no capítulo anterior) para indicar o momento em que um discurso institucional sobre participação é reproduzido pelos sujeitos integrantes do conselho escolar; a presença de um “já dito nesses dizeres ou aquilo que comumente se coloca como o discurso repetido. Contudo, admitir um para além de Pêcheux significa ir adiante e visualizar os bastidores dos bastidores da máquina discursiva do autor.

Interessa neste terceiro e último momento ir à capilaridade desses processos discursivos, onde o coletivo se constitui através do diálogo no cotidiano do conselho,

---

<sup>37</sup> As “condições de produção do discurso” não devem ser entendidas apenas como sendo a situação empírica do discurso que está em jogo, mas como sua representação no imaginário histórico-social. Os protagonistas do discurso (interlocutores) não devem ser considerados apenas como seres empíricos, mas também como representação de lugares determinados na estrutura social: o lugar de professor, de aluno, de político, de pai, de sacerdote etc. As relações entre esses lugares acham-se representadas no discurso por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, e a imagem que fazem do referente. O emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar as estratégias do discurso. (CARDOSO, 1999, P.39).

romper com um já dito, caminhar para um devir e revelar sujeitos sociais, que comportam tanto o sujeito pêcheutiano como o indivíduo bakhtiniano. Portanto, intenta-se, aqui, apropriar movimentos criativos de práticas discursivas, efeitos de sentido da participação popular.

### **3.1. O diálogo para além de um “já dito”**

Tanto em Marx quanto em Bakhtin as condições sóciohistóricas, as relações de produção condicionam o sujeito, a ideologia. É interessante observar com Bakhtin consegue, teoricamente falando, movimentar-se dentro do materialismo histórico sem necessariamente aprisionar o sujeito a uma série de condicionamentos externos a ele; aqui, tanto a ideologia do cotidiano<sup>38</sup> quanto os sistemas ideológicos<sup>35</sup> estão juntos, se cruzam a todo instante a ponto de, ao mesmo tempo em que se tem um sistema ideológico, seja ele moral, religioso, político, que se impõe a todo instante a um coletivo, tem-se também uma ideologia cotidiana, que através de uma individualidade criadora consegue furar esse sistema e afetá-lo. Tesser foi bastante feliz ao afirmar que:

O próprio exercício do poder constitui-se de um jogo marcado por contradições – ele preexiste ao sujeito que o exerce e, por preexistir, define regras, mas ao mesmo tempo em que o sujeito é determinado por essas regras para chegar ao poder, ele, ao exercê-lo, adquire poder e, assim, pode propor outras regras, alterando, então, o jogo inicial para reiniciá-lo novamente (...). Em síntese, para ter força devem aceitá-las, ao aceitá-las, adquirem força para mudá-las (TESSER, 2000, p.154).

Na realidade, trata-se de compreender o processo de apropriação de um “já dito” e visualizá-lo como um novo dizer que se institui na interação dos sujeitos partícipes, nesse sentido os sujeitos conselheiros dessa escola deixam de estar com o outro para interagir com ele. A produção do discurso envolve uma atividade

---

<sup>38</sup> Idem, p. 118. Constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência.

<sup>35</sup> Idem, p. 119. Constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia.

comunicacional que interfere não só na ação coletiva, mas na subjetividade do indivíduo que ao interagir toma consciência crítica do outro e da importância do outro, como se pode perceber nessa fala da representante do segmento mãe:

*Sabe o que o conselho me mostrou muito, me ajudou muito? “Foi a diferença do outro né?” (...) Estes dois lados, essa posição de sempre olhar os dois lados, de sempre ver a opinião de cada pessoa, como é importante a opinião de cada pessoa, a crítica. “Aprender a ouvir a crítica”, mesmo que você não goste, porque nem toda crítica é construtiva, “mas aprender a ouvir e saber ouvir, não é ouvir e sair”. Ah, por que você não gostou, porque isso, ah não é assim não, sai com ignorância, né? Não adianta você resolver nada na ignorância, não adianta e isso o conselho me mostrou demais.*

O que possivelmente a mãe revela, ao insistir na necessidade de aprender a ouvir, detêm-se, justamente, no não-ouvir. Nesse instante, o segmento torna-se um feudo aprisionado em suas particularidades e libertar-se disso é buscar o outro no diálogo, como já dizia Paulo Freire (2005 p. 93): “como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?” Os indivíduos não falam sozinhos, no diálogo, os indivíduos socializam-se em seus saberes, desejos, sentimentos...etc

Logo adiante, a fala da presidente do conselho escolar acrescenta:

*(...) Ai eu vejo que esse “saber ouvir o outro é uma das coisas que ajuda mais” na participação, né? Nem a gente falar não é a gente saber ouvir e eu não tinha isso aí, eu sou muito impetuosa, sabe? (...) É você assimilar aquilo que a pessoa tá dizendo, você considerar aquilo que a pessoa tá dizendo, não porque tá indo de choque com o que a pessoa tá dizendo, isso é besteira, né? Não é por aí, você tem que considerar e eu me coloco muito no lugar do outro, porque tá sendo isso? “Dizem: você é muito perfeccionista e eu digo: sou não, eu não me acho perfeccionista não, aí depois eu fico pensando porque ela tá dizendo isso? Aí eu fui ver e enumerar momentos dentro da escola que eu tinha sido perfeccionista, aí eu fui ver meu Deus do céu!!!!!!” Eu sou um terror (risos). Sabe, é aquilo ali que me despertou, aí eu acho assim, esse saber ouvir é você assimilar,*

*você analisar essa informação (...) Por que as pessoas têm a necessidade de falar e não tem quem dê esse gosto, entendeu?*

Esse recorte discursivo traz à tona o momento da percepção de si pela percepção do outro. Num primeiro momento, essa percepção é negada, para só então, depois da informação assimilada e analisada, ser apropriada e reafirmada. O processo de assimilação e análise assemelha-se ao processo de ação e reflexão, fundamento da dialogicidade freireana, em cuja perspectiva a palavra faz-se *práxis*. Parafraseando Freire, quando a rotina de ações, dentro de um contexto imediato, discrimina a reflexão, privilegiando o ativismo, o diálogo torna-se impossibilitado, por não ser transformador, pois a palavra dita está vazia do próprio sujeito que a proferiu, o distanciamento entre ação e reflexão em Freire é a ausência da consciência crítica e esta só se constitui no diálogo, posto que, um indivíduo sozinho nada pode transformar.

### **3.2. Dialogicidade e Dialogismo: acerca de Paulo Freire e de Bakhtin**

A tentativa de assemelhar Freire a Bakhtin, resulta de em ambos se visualizar um aspecto coincidente: o dialogismo de Bakhtin e a dialogicidade de Freire. Um primeiro ponto a destacar na referência ao diálogo é a convergência dos autores na negação de uma consciência subjetivista, pressuposto nevrálgico para se compreender o argumento central do diálogo - que comporta em suas instâncias um “devir” bakhtiniano e a “transformação” Freiriana. São referências que abrem o olhar para se visualizar como os processos discursivos constituem sentidos da participação. Ao se falar de coletividade, parte-se precisamente da existência de uma consciência coletiva; nesse sentido, é prerrogativo ao conselho escolar desenvolver uma consciência coletiva? Tal questionamento não isenta a discussão, mesmo que tangenciada, da formação de uma consciência. Contudo, convém enfatizar que no caso em tela a questão não se remete a uma consciência coletiva, mas precisamente a uma consciência individual que só se constitui no meio social; assim sendo, é por ela e com ela que se deve iniciar. Bakhtin assim se pronuncia:

A única definição possível de consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e

ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológicas e behavioristas etc.). A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o psicologismo positivista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 2004, p.35/36).

O primeiro ponto a ser tocado por Bakhtin atenta para a relação da ideologia com a semiótica. Ao fazer esse casamento Bakhtin assevera a impossibilidade de se pensar um conteúdo ideológico fora dos processos simbólicos e signícos (Bakhtin, 1999:31). Em outros termos tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Esse é o ponto focal em torno do qual irá girar toda a discussão do pensamento desse autor sobre a ideologia. Partindo do pressuposto de que tudo que é ideológico é um signo, então admito também que o que garante a existência da ideologia é a existência de signos, mas o que garante a existência de signos? O que faz de um corpo físico, material ou imaterial tornar-se um signo é justamente a construção do significado fora dele, mas, mais do que somente esse aspecto, o que lhe garante efetiva significação é o fato desta se constituir pura e simplesmente através de uma ordem social, de uma realidade social.

(...) o ideológico, enquanto tal, não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-estrutura humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem (...) Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual (...) não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social) só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2004, p. 34).

A citação supra revela claramente uma postura filosófica anti subjetivista e anti-psicologista, que influenciará deveras o pensamento filosófico ocidental, como por exemplo, o afloramento do pensamento fenomenológico entre os matemáticos e

lógicos e conseqüentemente uma lingüística formalista, logicista. Acredita-se já se reunir elementos conceituais suficientes para conduzir esse diálogo teórico para a questão do interacionismo verbal.

Contraopondo-se ao idealismo, Bakhtin rompe com a existência de um Eu interior, de uma consciência individual que aloja a ideologia. Segundo ele, um signo ideológico não representa somente o reflexo de uma realidade, por neste conter uma materialidade, ele não só a reflete, mas faz parte dessa realidade, é um fragmento desta e, portanto jamais um puro produto da consciência, sendo esta também um signo. A todo instante entramos em contato com signos que são signos porque significam e significam porque há uma ordem social, que trata de estabelecer esses significados, e assim cria-se uma cadeia semiótica.

Faz-se necessário estar atento ao fato de que todo esse processo ocorre envolvendo a relação do sujeito com a linguagem. Não é minha consciência que dita, mas o indivíduo no coletivo, em constante interação uns com os outros. Preocupará Bakhtin a análise desse interacionismo verbal, pois havendo nessa comunicação a materialidade da linguagem, esta jamais poderia assumir a condição de ato de expressão, posto que o indivíduo não pensa para posteriormente exprimir-se através da linguagem. Pensamento e linguagem não se dissociam, o pensamento se constitui pela linguagem.

(...) não existe atividade mental sem expressão semiótica. Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.(BAKHTIN, 2004, p.112)

Nesse sentido não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa impressão (...).Na realidade, a discussão da ideologia, perpassa, em Bakhtin, todo um caminho em que a consciência só se torna consciência de fato, enquanto atividade mental exercida dentro de uma situação social, de um contexto social imediato e sóciohistórico que determinará os processos de enunciação que são produtos do interacionismo verbal.

Logo o” diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. (Idem, 2004, p.123)

O gancho da abordagem inferiu do autor o seguinte quadro: tem-se uma consciência que assim se denomina por se constituir no meio social, mediante interacionismo verbal, e que comporta a forma diálogo; esse por sua vez se realiza na instância de uma ideologia do cotidiano. É nessa instância de realidades imediatas que ele consegue alçar vôos e interferir em um sistema ideológico instituído. A escola é o espaço onde a vida cotidiana esgrima com a necessidade de busca e transformação; esse espaço permite a saída do sujeito, de seu assujeitamento, para o “devir”.

Em Freire, a dialogicidade representa a transformação, posto que o ato da palavra é a própria práxis, o diálogo em Freire não se simplifica na comunicação entre duas ou mais pessoas, mas fundamentalmente num processo de objetivação, materialidade mediante ação e reflexão.

Pode-se considerar a tomada de decisão uma ação refletida e, portanto *práxis*, no instante em que é socializada e discutida por todos em seus pontos positivos e negativos, em seus caminhos e prioridades. A tomada de decisão é o ato da palavra, o instante de sua enunciação no coletivo é o instante de sua realização mediante uma situação social. Na tomada de decisão coletiva se constrói a co-responsabilidade do dizer, por ser o momento onde tudo passa por todos os representantes: informações, saberes, sentimentos, compromissos, desejos.

#### Segundo Geraldi:

Deste modo de funcionamento Freire extrai uma primeira lição: nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos que nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares em cada momento histórico em que o que se repete muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete. Indeterminação com histórica, movimento com futuro. Explicitamente, em Paulo Freire, na comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade. (GERALDI, 2005).

A citação acima revela a fluidez do diálogo, contudo como esse diálogo pode se efetivar em um conselho escolar? O conselho escolar é o espaço da

representação<sup>40</sup>; o caráter de representatividade dado ao conselheiro faz com que esse uno seja a voz do múltiplo; logo, ao falar, fala por todos, nesse espaço ocupado seja pelo professor, aluno, funcionário, pais; faz do representante um ser plural no diálogo que estabelece com o outro de seu segmento e com o outro dos outros segmentos, garantindo não só a heterogeneidade do espaço representativo como também a heterogeneidade discursiva no processo de internalização do discurso do outro. Sendo assim, ao falar não sou a origem do que falo, pois minha consciência individual se faz no social, portanto o EU do indivíduo não se mostra um EU subjetivista que se autoconstitui, mas interativo.

O que eu digo é um já dito, dito por mim, mas não simplesmente um dito repassado e sim apropriado, significa que o indivíduo atua nesse dizer formando uma cadeia discursiva onde se pode detectar a estabilidade do significado e a variabilidade dos sentidos,<sup>41</sup> provocados pelas situações sociais e seus sujeitos no ato da enunciação, para Bakhtin o outro sempre está no sujeito. É interessante nesse momento, observar a colocação do segmento aluno, quando a este é perguntado se o conselho ao qual integra é participativo:

*Porque “todo mundo tem sua opinião”, não é só a opinião da S\_\_\_ (presidente do conselho), não que ela seja presidenta, mas ela (pausa), não to falando isso, agente tem que dá opinião, todo mundo tem que dá opinião. “Tem que ter todo mundo se comunicando, pra chegar num acordo, né?” Vamos fazer assim que dá certo (...) É todo mundo unido, participando e chegando num denominador comum, né? Ninguém ser ao contrário, se for ao contrário que chegue e fale pra chegar todo mundo a um denominador comum, todo mundo entra num acordo, é assim, é assado.*

---

<sup>40</sup> Ver significado de representação política: Substituir, agir no lugar de ou em nome de alguém ou de alguma coisa; evocar simbolicamente alguém ou alguma coisa; personificar, estes são os principais significados (...) (BOBBIO, 1993, p. 1102).

<sup>41</sup> Concepção de Sentido e Significado em Bakhtin:

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema (...) o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação, (BAKHTIN, 2004, p. 128).

Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não tem existência concreta independentes, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. (Idem, p. 129).

O espaço do conselho torna-se o espaço do encontro de opiniões. Quando o aluno fala *todo mundo tem sua opinião*, na realidade, quer dizer que todos devem se colocar, contudo a *sua opinião*, traz à tona um repertório discursivo das situações sociais e de um contexto mais amplo, vivenciado pelo aluno e sentido por ele e não pelo professor, diretor, pai e assim ocorre com qualquer outro segmento. Isso tudo fica claro quando o mesmo aluno afirma que: *no conselho mães têm que se preocupar com as mães, os alunos é com os alunos, eles se entendem*, levando cada segmento a sua realidade, seus olhares, mas, também, onde cada ponto a ser discutido perpassa todos. O encontro de opiniões no espaço coletivo só se torna coletivo quando a constituição da consciência individual caminha para a constituição de uma consciência coletiva, só assim o conselho escolar tornar-se-á um espaço colegiado, no momento em que o encontro permite o diálogo entre os segmentos e a possibilidades de “devir”

### **3.3. A participação na fronteira entre o particular e o coletivo**

Algo fronteiriço gera a idéia de dupla territorialidade, no qual quando se está em um território, não se pode estar em outro ao mesmo tempo. Entretanto, o fato de se estar em um não quer dizer que não se possa passar para o outro; digamos que a idéia se encontra na captura desse movimento, desse fluxo. Algo similar pode-se encontrar na escola pública, espaço que comporta tanto um território particular como coletivo. A existência legal de um conselho escolar não garante o coletivo, não é o coletivo que garante a participação, esta se movimenta nas interações de sentidos sobre ela que se constituem, constituindo uma consciência coletiva e só então formando o coletivo. É comum se partir do movimento contrário, o coletivo sendo encarado como quesito obrigatório para a presença da participação. Isso justifica o conselho escolar, mesmo existindo formalmente na escola. Muitas vezes não existir de fato, é preciso que seus sujeitos o construa.

De que forma a fronteira entre a particularidade e o coletivo permeia a vida escolar e interfere substancialmente nos sentidos da participação? A referência freqüente ao coletivo remete a estágios de consciência, que operam numa instância não de interesses ou benefícios particulares, mas de um interesse coletivo. A ação

de pensar com o coletivo e para o coletivo não é um movimento tão simples; resulta daí, talvez, a insistência de Paulo Freire em conceber o sujeito numa relação sempre ativa com o mundo e os sujeitos. Como, por exemplo, se pode observar na voz da presidente do conselho escolar :

*Eu faço qualquer coisa pra poder ver essa escola ter uma educação que realmente seja emancipadora, que seja voltada para a construção da cidadania, que haja uma mobilização com a comunidade, que a comunidade, é, é, é, os pais, a comunidade ao redor da escola não fique só de espectador desse processo, agente tentar fazer alguma coisa, ta entendendo? (...) Então é isso aí, então eu to crescendo muito, por isso eu sou apaixonada pelo conselho escolar, sou porque ele ta me ajudando muito como pessoa, muito, muito, muito, sabe?” E me ajudando também a ver, não a ver em foco, ta entendendo? A ver no global, que eu acho que é isso que a gente precisa, todo educador deveria tirar essa questão do foco e ver tudo no global, no geral, a gente olhar a escola “não só como uma sala de aula, eu olhar o Lucas que é meu aluno, danadinho, não olhar o Lucas, mas olhar o Lucas dentro de todo um contexto. (...).”*

Percebe-se o papel do conselho no desenvolvimento da dimensão coletiva na representante. Ao pronunciar os termos “cidadania, emancipação”, mesmo que esses termos residam no plano de um instituído, de um já dito, houve uma apropriação externa – de um conteúdo social já existente – e singular (por ser um processo de internalização dela), que ao trazer para a sua realidade – no caso ela exemplifica com o aluno Lucas – o vivencia. Seria, então, a cidadania, a emancipação no espaço da escola, com os sujeitos da escola e da comunidade. Contrariamente ao que se percebe, encontra-se o território da particularidade, ocupado pela dimensão pessoal do sujeito que o leva a conviver com o outro, mas não interage, ou mesmo dialoga, numa perspectiva freiriana. O sujeito particular vive no território cotidiano, aprisionado pelas ações imediatistas e repetitivas de uma rotina de trabalho dentro da escola.

Mesmo que o presente trabalho indique a presença de um movimento coletivo no espaço do conselho escolar, não significa dizer que nesse mesmo espaço não atue representante, que, mesmo reconhecendo-se como integrante, não dialoga, por ainda se aprisionar no campo das particularidades – o que não significa dizer que o mesmo não tenha um sentido da participação, contudo esse sentido irá

se reproduzir na dimensão pessoal em que se encontra, impossibilitando-o de estabelecer qualquer diálogo que o situe na esfera coletiva, a menos que este atravesse a fronteira.

Segundo a colocação da presidente:

*“Os interesses individuais ainda querem ser mais contemplados do que os interesses coletivos, tá entendendo?” Basta você não contemplar alguém por interesse individual, mesmo que esse individual vá desencadear outras coisas, por exemplo: o professor quer sair mais cedo hoje, e quer recuperar a aula no horário inviável, se você diz que não, ele vai se sentir altamente vai dizer que quis recuperar e que a escola foi que não deixou, mas não pensa do outro lado, e o lado do aluno? Vai se deslocar de casa, muitos deles moram depois do Tancredo, para assistir 45 minutos de aula aqui de noite, vão voltar à noite pra casa e já é perigoso. Quer dizer, vê só o interesse dele, não vê o interesse dos outros sabe?.*

A questão que se coloca não reside no fato de o indivíduo abrir mão de seus interesses em nome do outro, mas, sobretudo que seus interesses pessoais não se sobreponham aos interesses do outro. Nesse sentido, não seria em momento algum uma condição de renúncia de si em nome do outro e sim pensar em si e no outro; esse seria, basicamente, um princípio regente da participação no conselho escolar.

Considera-se, aqui, a existência de uma situação social e um contexto sócio-histórico conivente com a reprodução de uma realidade imediatista, cujo sistema ideológico preserva as amarras de uma sociedade excludente. Ao elencar elementos motivadores desses processos, tais como condições precárias de trabalho na escola, o excesso de carga horária de trabalho do professor, a própria falta de tempo que um conselho escolar tem para melhor se organizar e desenvolver suas ações e tantas outras que fortalecem tal situação, o espaço da escola e, conseqüentemente, o espaço do conselho torna-se *lócus* de conflitos e lutas, por ser sempre um espaço de resistência. Quando os sentidos da participação conseguem constituir o espaço coletivo essa ação dar-se-á em meio ardoroso e complexo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de participação é falar de uma multiplicidade de sujeitos, não se participa só, mas com o outro, visualizar esse outro fora e dentro do sujeito é uma experiência que a análise do discurso proporcionou. A tensão provocada pela quebra de instabilidades mostrou o quão vivos estão os sentidos, movimentando-se por entre um discurso instituído, o sistema ideológico, e um discurso dialógico, criativo, presente nas relações dos sujeitos entre si, consigo, com a escola e suas múltiplas realidades.

O presente trabalho conclui-se considerando os seguintes aspectos: o primeiro deles concebe os sentidos da participação como construções sociais que se constituem na relação do sujeito com seu meio, não sendo esses sentidos reflexos de uma realidade, nem muito menos uma manifestação do subjetivismo individualista, como diria Bakhtin.

Cabe, aqui, exemplificar com trechos de relatos dos representantes, quando estes se pronunciam sobre suas aprendizagens no conselho: *Sabe, o que o conselho me mostrou muito, me ajudou muito, foi a diferença do outro, a respeitar, (...) aprender a ouvir a crítica (representante do segmento pais);* outra situação de fala reveladora das mudanças provocadas pela relação da representante com o conselho:

*(...)então eu to crescendo muito, por isso eu sou apaixonada pelo conselho escolar, sou por que ele ta me ajudando muito como pessoa, muito, muito, muito, sabe? E me ajudando também a ver, não a ver em foco, ta entendendo? A ver no global, que eu acho que é isso que a gente precisa (...)* (presidente do conselho).

Para Bakhtin o subjetivismo individualista “se apresenta como ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas orientações, seus impulsos criadores, seus gostos, etc”. (BAKHTIN, 2004, p.110). Esses dizeres expressam uma consciência individual que se constitui no meio social e pelo meio social, no qual desejos, saberes, sentimentos encontram-se inseridos.

O segundo aspecto remete ao jogo de forças provocado por discursos que partem de duas formações discursivas: 1º “o discurso político institucional da

participação”, que discorre sobre a participação nas instâncias institucionais e o 2º o “discurso político da participação popular”, que movimenta práticas discursivas da participação.

O primeiro vem tratar de uma concepção de democracia e participação internalizada por um modelo de Estado, regente das políticas públicas institucionais de governo, propondo um modelo de gestão pública participativa. O primeiro passo compreende o discurso político institucional da participação em duas vertentes que, historicamente, vem registrando seus duelos a partir do séc. XX. Trata-se da “Democracia Representativa versus Democracia Participativa”, ambas com suas perspectivas ancoradas em três pilares: “estrutura, procedimentos e sujeitos” diferenciando-se, fundamentalmente, quanto aos novos sujeitos construtores da realidade social (sujeitos sociais), novos espaços de atuação (organizações sociais, orçamento participativo, organismos colegiados, gestão participativa,... etc) e novas normas e regras.

Por essa perspectiva se percebe um Estado que, hoje, comporta o forte ranço de uma democracia representativa em sua estrutura e organização política e administrativa juntamente com uma proposta de democracia participativa Tal empreitada reivindicou que se seguisse um rastro de leituras feitas por teóricos da teoria política contemporânea da democracia tais como Bobbio, Boaventura, Shumpeter. Esse momento contribuiu, essencialmente, para se visualizar a arrumação dos novos arranjos institucionais, quanto à implantação dos processos participativos na dimensão da “tomada de decisão e do controle social” e a internalização desse movimento pelos sujeitos sociais. O trabalho, ao partir desses pressupostos, optou por ir além dessas perspectivas, na captura do movimento de algo não instituído, mas instituindo-se, como, por exemplo, sair da racionalidade de um discurso institucional, seja ele representativo ou participativo, para perceber os movimentos inversos, indivíduos instituindo sentidos da participação no espaço do conselho escolar.

Esse jogo de forças revelou, primeiro, os percursos de um assujeitamento do indivíduo no momento em que esse na condição de representante do conselho, reproduz dizeres nos espaços institucionais que ocupa, mediante interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Um claro exemplo localiza-se no próprio processo de implantação dos conselhos escolares, processo esse não provocado

pelas instâncias populares, mas pela secretaria de educação, já antevendo a institucionalização legal e obrigatória dos conselhos em todas as escolas públicas do Brasil. Esse acontecimento aponta para a apropriação do discurso da participação via secretaria. O discurso é repassado e apropriado pela comunidade escolar, a priori a escola torna-se a receptadora do discurso da gestão participativa, que se formata nos moldes de um novo desenho da gestão colegiada, como é o conselho escolar, até então novidade para o município de Fortaleza.

Para tratar dessa questão recorreu-se às referências teóricas de Pêcheux em Análise do Discurso apropriando-se das categorias de sujeito/assujeitamento; ideologia/formações ideológicas e sentido. Esse momento é recheado por recortes de falas dos representantes, nos quais se detecta, nos efeitos de sentidos, suas formações discursivas.

O segundo momento revela a fuga dos sujeitos, e nesse momento buscou-se trabalhar com Bakhtin, utilizando a categoria da “individualidade criadora”, pouco privilegiada em estudos referenciados nele no Brasil. Essa categoria possibilitou enxergar no cotidiano uma ideologia que a todo instante se cria, rompendo com um sistema ideológico instituído, com o já cristalizado. Isso permite, conseqüentemente, a inserção de uma segunda e fundamental categoria o: dialogismo (interacionismo verbal), como o movimento, a força motriz propulsora do devir bakhtiniano, criador! Instante em que um “já dito” é transformado pelas vivências dos representantes na escola no momento em que se tem que decidir, discutir algo, segundo fala de um representante de professor: *É o seguinte na medida que a gente ta na reunião e o problema é exposto como um todo, a gente se contamina e abre as visões e vem as explicações daquilo, por parte de cada segmento.* Logo a seguir a fala do representante de segmento aluno vem a complementar:

*Porque “todo mundo tem sua opinião”, não é só a opinião da S\_\_\_ (presidente do conselho), não que ela seja presidenta, mas ela (pausa), não to falando isso, agente tem que dá opinião, todo mundo tem que dá opinião. “Tem que ter todo mundo se comunicando, pra chegar num acordo, né?” Vamos fazer assim que dá certo (...) É todo mundo unido, (p. 95) (representante de aluno).*

O diálogo travado com Paulo Freire e Bakhtin serviu para melhor desvendar os sentidos nas apropriações das falas dos múltiplos sujeitos conselheiros. Esse

momento revelou, desvelou, ou melhor, retirou o véu do olhar, para se enxergar o coletivo se constituindo. Um coletivo não somente de normas, estruturas e sujeitos em convivência revela que são os sentidos da participação que constroem um coletivo e que esse dar-se-á mediante a construção de uma consciência individual “do outro, para o outro”, e não somente o “de estar com outro”, resultando na consciência coletiva, situação que se apresenta, no trabalho, no instante em que os integrantes, em determinadas falas, revelam a necessidade do outro, como a seguir se constata nas frases retiradas das entrevistas com os segmentos:

- *O conselho ta me ensinando muitas coisas, ensinando a ser sincero, né? Falar a verdade porque o conselho é sério né? Segmento aluno*
- *A escola tem um objetivo em comum e isso motiva você a participar! Segmento funcionário.*
- *(.) esse saber ouvir, é você assimilar, você analisar essa informação(...)- Segmento professor – presidente*
- *Participar como é que ta a vida dos pais, como é que ta o ensino, como é que ta o aluno(...) como as pequenas coisas mesmo, aquelas pequeninas coisas que você acha que não tem importância, mas tem que a gente ta olhando por aquilo, né? Segmento de pais.*

Nesse sentido, Paulo Freire e Bakhtin acrescentaram ao trabalho um olhar sobre a participação popular regida pelo diálogo transformador e recheada de afeto na interação com o outro. Vale ressaltar que se trata de um processo complexo, por envolver produção de sentidos que podem acontecer numa dimensão coletiva ou/e particular, presente nas instâncias da singularidade do conselho escolar. Portanto, a construção de um espaço coletivo envolve conflitos, lutas, resistências, afetos,...!

Acredita-se que essa seja a maior contribuição dada por este trabalho: ver a participação não como algo já cristalizado na escola, mas dotada de sentidos que se inter-relacionam na heterogeneidade, que se cruzam, se chocam, mobilizados por sujeitos, memórias, sentimentos e desejos, possibilitando a dialogicidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, Norberto [et. al.]. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993, Vol. 1 e 2.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, Distrito Federal: Senado, 1988.

BRASIL. **LDB** (1996). LEI nº 9394, de 24 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Distrito Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: **Conselhos Escolares: uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública**/ Elaboração Genuíno Bordignon - Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, Novembro, 1995.

CARDOSO, Silva Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

- CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. In: Teoria do Desenvolvimento Organizacional. Rio de Janeiro: Campos, 2000.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Os Conselhos de Educação e a Gestão de Sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. (Org) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- FORTALEZA. **Lei nº 7990 de 23 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a criação do Conselho Escolar nas escolas públicas municipais de Fortaleza e dá outras providências.
- FORTALEZA, Prefeitura Municipal de Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social-SEDAS. **Manual do Conselho Escolar**: Participar para Democratizar, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **Ser, Falar e Conhecer, essencialidades em Paulo Freire**, V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19-22 setembro, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso - diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Cruz, 2004.
- HAK, T e GADET, F(Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Campinas. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- LUCK, Heloísa, [et. al.]. **A escola participativa**: O trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo, Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni Puccinelli, [et. al. ]. **Sujeito e Texto**. São Paulo: EDUC, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso** – Princípios e procedimentos. São Paulo: Ed. Pontes, 2000.

MONTEIRO, Silas Borges. Em busca de conceitualização de epistemologia da prática. Mimeo.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. São Paulo, Campinas: Pontes, 1990e.

\_\_\_\_\_, **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio, Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi, São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Administração Pública Gerencial**: estratégia e estrutura para um novo Estado, Texto para discussão, Brasília, MARE/ ENAP, 1996.

SANTOS, Boaventura Sousa (Org.), **Democratizar a Democracia**: os caminhos da Democracia Participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TEIXEIRA, Eleonardo. **O Local e O Global**: Limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, Ana Claudia C. A. Carvalho. A. Maria do Carmo (Org). **Conselhos Gestores de Políticas Públicas**, Revista Polis, 37, São Paulo, 2000.

TESSER, Nayr. **Os movimentos do Sujeito nas Relações de poder**. In INDURSKY, Freda e CAMPOS, Maria do Carmo (Org.). **Discurso, Memória, Identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

VOESE, Ingo. **Ah se todos fossem iguais (ou não) a uma onda no mar**, Revista Linguagem (Dis) curso, vol. 3, Santa Catarina, Set/Nov, 2003.

## BIBLIOGRAFIA AUXILIAR

ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ângela, **Aceita um conselho?** Como organizar um Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da Linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUS, Jacqueline, **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Tradução de Celene Cruz e João Wanderley Geraldi. In: Cadernos de Estudos lingüísticos, 19:25-42, 1990.

AUTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1999.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAIT, Beth ( Org.), **BAKHTIN: Conceitos Chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_(Org.). **BAKHTIN, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena H Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

DEULEZE, Gilles. **Conversações**, São Paulo: Ed.34, 1972-1990.

FONTANA, Mônica Zappi. **Cidadãos Modernos: Discurso e Representação Política**, Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

HAKIRA, Osakabe. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

JUNIOR, J. Mattoso Câmara. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**-implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM REPRESENTANTES DOS SEGMENTOS QUE COMPÕEM O CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA LUIS COSTA

#### PROFESSOR

1. Leciona há quanto tempo nessa escola? Leciona em outra escola? Pública ou particular?
2. Já assumiu outro cargo além da docência, nessa escola?
3. Qual sua formação?
4. Participou ou participa de algum movimento social, associação, sindicato, grupo?
5. Está há quanto tempo como representante do C.E? É o primeiro mandato?
6. O que levou você a se tornar um representante de C.E?
7. O que é um C. E para você?
8. O que significa pra você fazer parte de um C.E?
9. O que você espera de um representante?
10. O que costuma ser discutido, que ações são desenvolvidas no C.E?
11. Como as decisões são tomadas?
12. Você considera o conselho, a qual pertence, participativo? Por quê?
13. O que é participação para você?
14. Você se considera um representante participativo? Por quê?
15. O fato de o conselho ser composto por diferentes categorias: pais, professores, alunos,...etc dificulta ou atrapalha a relação no grupo? Por quê?
16. Que tipo de relação o conselho mantém com a direção da escola?
17. Esse conselho já participou de alguma capacitação?
18. Como você avalia a atuação dos demais representantes do conselho?
19. Que tipo de aprendizagem você desenvolveu na sua experiência como representante do conselho?
20. Como você acha que sua atuação seria avaliada pelos demais representantes do conselho.

## PAI

1. Mora nesse bairro?
2. Qual sua atividade profissional?
3. Seu(s) filho(s) estuda(m) há quanto tempo nessa escola?
4. Ele(s) gosta(m) da escola?
5. Antes de ser representante qual era seu envolvimento com a escola?
6. Participou ou participa de algum movimento social, associação, sindicato, grupo?
7. Está a quanto tempo como representante do C.E? É o primeiro mandato?
8. Por não ser um profissional da educação, você senti dificuldades em lher da com questões referentes à escola? Quais você citaria?
9. O que levou você a se tornar um representante de C.E?
10. O que é um C. E para você?
11. O que significa pra você fazer parte de um C.E?
12. O que você espera de um representante?
13. O que costumar ser discutido, que ações são desenvolvidas no C.E?
14. Como as decisões são tomadas?
15. Você considera o conselho, a qual pertence, participativo? Por quê?
16. O que é participação para você?
17. Você se considera um representante participativo? Por quê?
18. O fato de o conselho ser composto por diferentes categorias: pais, professores, alunos,...etc dificulta ou atrapalha a relação no grupo? Por quê?
19. Que tipo de relação o conselho mantém com a direção da escola?
20. Esse conselho já participou de alguma capacitação?
21. Como você avalia a atuação dos demais representantes do conselho?
22. Que tipo de aprendizagem você desenvolveu na sua experiência como representante do conselho?
23. Como você acha que sua atuação seria avaliada pelos demais representantes do conselho.

## ALUNO

1. Estuda há quanto tempo nessa escola?
2. Cursa qual série?
3. Você gosta da escola? Por quê?
4. Mora no bairro?
5. Participou ou participa de movimento estudantil, conselho de classe, grêmio?  
E fora da escolar?
6. Está há quanto tempo como representante do C.E? É o primeiro mandato?
7. O que levou você a se tornar um representante de C.E?
8. O que é um C. E para você?
9. O que significa pra você fazer parte de um C.E?
10. O que você espera de um representante?
11. O que costuma ser discutido, que ações são desenvolvidas no C.E?
12. Como as decisões são tomadas?
13. Você considera o conselho, a qual pertence, participativo? Por quê?
14. O que é participação para você?
15. Você se considera um representante participativo? Por quê?
16. O fato de o conselho ser composto por diferentes categorias: pais, professores, alunos,...Etc dificulta ou atrapalha a relação no grupo? Por quê?
17. Que tipo de relação o conselho mantém com a direção da escola?
18. Esse conselho já participou de alguma capacitação?
19. Como você avalia a atuação dos demais representantes do conselho?
20. Que tipo de aprendizagem você desenvolveu na sua experiência como representante do conselho?
21. Como você acha que sua atuação seria avaliada pelos demais representantes do conselho.

## **FUNCIONÁRIO**

1. Trabalha há quanto tempo nessa escola? Trabalha em outro lugar?
2. Qual a atividade desenvolve aqui?
3. Gosta do que faz?
4. Qual sua formação?
5. Gosta da escola?
6. Participou ou participa de algum movimento social, associação, sindicato, grupo?
7. Está a quanto tempo como representante do C.E? É o primeiro mandato?
8. O que levou você a se tornar um representante de C.E?
9. O que é um C. E para você?
10. O que significa pra você fazer parte de um C.E?
11. O que você espera de um representante?
12. O que costuma ser discutido, que ações são desenvolvidas no C.E?
13. Como as decisões são tomadas?
14. Você considera o conselho, a qual pertence, participativo? Por quê?
15. O que é participação para você?
16. Você se considera um representante participativo? Por quê?
17. O fato de o conselho ser composto por diferentes categorias: pais, professores, alunos,...Etc dificulta ou atrapalha a relação no grupo? Por quê?
18. Que tipo de relação o conselho mantém com a direção da escola?
19. Esse conselho já participou de alguma capacitação?
20. Como você avalia a atuação dos demais representantes do conselho?
21. Que tipo de aprendizagem você desenvolveu na sua experiência como representante do conselho?
22. Como você acha que sua atuação seria avaliada pelos demais representantes do conselho.

## DIRETOR

1. Há quanto tempo é diretor(a) dessa escola?
2. Já exerceu outra atividade nessa escola?
3. Qual sua formação?
4. Como veio a se tornar diretor dessa escola? Gosta de ser diretor? Por quê?
5. Na sua opinião quais os desafios de um gestor escolar da rede pública de ensino?
6. Participou ou participa de algum movimento social, associação, sindicato, grupo?
7. Diferente dos outros representantes que optam por ser ou não candidatos a membro do conselho, você é um membro nato. Na condição de diretor e de membro de um organismo colegiado como você lida com os problemas, questões concernentes a escola na tomada de decisão? Como as decisões são tomadas?
8. O que é um C. E para você?
9. O que levou você a se tornar um representante de C.E?
10. O que significa pra você fazer parte de um C.E?
11. O que você espera de um representante?
12. O que costuma ser discutido, que ações são desenvolvidas no C.E?
13. Você considera o conselho, a qual pertence, participativo? Por quê?
14. O que é participação para você?
15. Você se considera um representante participativo? Por quê?
16. O fato de o conselho ser composto por diferentes categorias: pais, professores, alunos,...etc dificulta ou atrapalha a relação no grupo? Por quê?
17. Que tipo de relação a direção da escola mantém com o conselho?
18. Esse conselho já participou de alguma capacitação?
19. Como você avalia a atuação dos demais representantes do conselho?
20. Que tipo de aprendizagem você desenvolveu na sua experiência como membro do conselho?
21. Como você acha que sua atuação seria avaliada pelos demais representantes do conselho.

## ANEXO A



Figura A.1: Mural do Conselho Escolar da Escola Luiz Costa.



Figura A.2: Reunião do Conselho Escolar da Escola Luiz Costa.



**Figura A.3:** Reunião do Conselho Escolar da Escola Luiz Costa.



**Figura A.4:** Reunião do Conselho Escolar da Escola Luiz Costa.



**Figura A.5:** Pátio da Escola Luiz Costa.

## **ANEXO B**

### **DOCUMENTOS QUE DISPÕEM SOBRE OS TEXTOS LEGAIS DO CONSELHO ESCOLAR:**

- LEI Nº 7990, de 23 de Dezembro de 1996 – Dispões sobre a criação do Conselho Escolar nas escolas públicas municipais do município de Fortaleza.
  
- DECRETO Nº 10.851 de 18 de Agosto de 2000 – Delega competência aos Conselhos Escolares/unidades executoras na forma que indica.
  
- Estatuto do Conselho Escolar da Escola Luis Costa.



# FORTALEZA

## DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

ANO XLVIII

FORTALEZA, 28 DE AGOSTO DE 2000

Nº 11.918

### PODER EXECUTIVO

#### GABINETE DO PREFEITO

##### DECRETO Nº 10.851 DE 18 DE AGOSTO DE 2000

Delega competência aos Conselhos escolares/unidades executoras na forma que indica.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso de suas atribuições legais e; CONSIDERANDO, que se compõe a necessidade de incentivar a gestão participativa e autonomia das escolas públicas municipais; CONSIDERANDO, que é imprescindível adotar medidas racionalizadas visando a agilização do repasse de recursos financeiros diretamente aos Conselhos Escolares/Unidades Executoras vinculadas às Escolas Públicas Municipais; CONSIDERANDO, que os diversos segmentos que compõem a Comunidade Escolar são os que têm melhores condições para definir e priorizar as necessidades de sua escola; CONSIDERANDO, finalmente, que a transferência do poder de decisão na utilização dos recursos financeiros é a melhor política para o uso eficiente desses recursos. DECRETA: Art. 1º - Fica delegada aos diversos Conselhos Escolares/Unidades Executoras, vinculadas às escolas Públicas Municipais, a competência para receber e gerenciar os recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino municipal. Art. 2º - Ao Conselho Escolar/Unidade Executora, observado o limite da sua respectiva competência administrativa, cabe: I. receber e administrar os recursos financeiros de que trata o art. 1º deste Decreto de comum acordo com a Administração da Unidade Escolar; II. aplicar os recursos financeiros recebidos, exclusivamente, nas atividades de manutenção e desenvolvimento de ensino; III. receber e administrar outros recursos financeiros transferidos pelo Poder Municipal destinados a dar suporte às atividades características da escola; IV. prestar contas dos recursos financeiros recebidos junto aos diferentes setores administrativos/financeiros da municipalidade, nos prazos estabelecidos por estes e de conformidade com a legislação vigente que rege a matéria. Parágrafo Único - Para efeito do disposto no inciso IV deste artigo, entende-se por prestação de contas a comprovação da correta aplicação dos recursos repassados aos Conselhos Escolares/Unidades Executoras. Art. 3º - Fica a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, através do seu Órgão Central de Educação, incumbido de fixar as diretrizes indispensáveis à implementação das atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino objetivando a correta aplicação dos recursos repassados aos Conselhos Escolares/Unidades Executoras. Art. 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. PAÇO MUNICIPAL DE FORTALEZA, em 18 de agosto de 2000. Juraçí Vieira de Magalhães - PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA.

##### DECRETO Nº 10.852 DE 18 DE AGOSTO DE 2000

Cria o Núcleo de Tecnologia Educacional que indica e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 76, VI e XII da Lei Orgânica do Município de Fortaleza; CONSIDERANDO a necessidade de desenvolver um política social integrada e abrangente, que contribua para a capacitação de professores na utilização de novas ferramentas para o trabalho com multimídias, favorecendo o aprofundamento de conhecimentos nas áreas de informática educativa; CONSIDERANDO a possibilidade de operacionalização direta da política de informática educacional junto às Secretarias Executivas Regionais, o Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE como espaço de sala de aula para capacitação dos professores, que possibilitará o fortalecimento na ação pedagógica e na gestão escolar; CONSIDERANDO, finalmente, ser necessária a consecução plena do Programa de Informática Educativa da Rede Municipal de Ensino. DECRETA: Art. 1º - Fica criada na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS, Coordenadoria de Educação - COEDUC, o Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, funcionando na Biblioteca Virtual, vinculado ao Centro de Referência do Professor - CRP. Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, em 18 de agosto de 2000. Juraçí Vieira de Magalhães - PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA.

ATO Nº 4740/2000 - O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso de suas atribuições legais, e de acordo com o Processo nº 26512/2000. RESOLVE exonerar, de acordo com o artigo 40, da Lei nº 6794, de 27.12.90, Estatuto dos Servidores do Município de Fortaleza, publicada no DOM nº 9526 - Suplemento de 02.01.91, a servidora ANA AMÉLIA MARÇAL LOURENÇO, matrícula nº 23731.1, ocupante do cargo de Agente Administrativo - 1G, integrante da estrutura administrativa da Secretaria Executiva Regional V, constante do Quadro Permanente - Parte I - Composta de Cargos do Poder Executivo, a partir de 10.07.2000. GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, em 22 de agosto de 2000. Juraçí Vieira de Magalhães - PREFEITO DE FORTALEZA. Maria do Carmo Magalhães - SECRETÁRIA DE ADMINISTRAÇÃO.

ATO Nº 4741/2000 - O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso de suas atribuições legais, e de acordo com o Processo nº 3692/2000. RESOLVE exonerar, de acordo com o artigo 40, da Lei nº 6794, de 27.12.90, Estatuto dos Servidores do Município de Fortaleza, publicada no DOM nº 9526 - Suplemento de 02.01.91, a servidora TEREZA CRISTINA RIBEIRO LEITÃO, matrícula nº 23789.1, ocupante do cargo de Auxiliar de Enfermagem - 3D, integrante da estrutura administrativa da Secretaria Executiva Regional V - HD Nossa Senhora da Conceição, constante do Quadro Permanente - Parte I - Composta de Cargos do Poder Executivo, a partir de 27.01.2000. GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, em 22 de agosto de 2000. Juraçí Vieira de Magalhães - PREFEITO DE FORTALEZA. Maria do Carmo Magalhães - SECRETÁRIA DE ADMINISTRAÇÃO.

ATO Nº 4742/2000 - O PREFEITO MUNICIPAL DE FORTALEZA, no uso de suas atribuições legais, e de acor-

Dispõe sobre a criação do Conselho Escolar nas escolas públicas municipais de Fortaleza e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI: CAPÍTULO I - CRIAÇÃO, NATUREZA E FINALIDADE. Art. 1º - Fica criado o Conselho Escolar nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Art. 2º - O Conselho Escolar será um órgão colegiado de natureza jurídica, organização democrática, constituição paritária e participativa dos diversos segmentos da comunidade escolar. Art. 3º - O Conselho Escolar exercerá função de quatro natureza: consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa. Parágrafo único - No exercício de sua função consultiva, emitirá pareceres; de sua função deliberativa, deliberará, decidirá; de sua função normativa, expedirá normas; de sua função avaliativa, acompanhará e avaliará desempenhos, por iniciativa própria ou quando solicitado relacionadas, essas funções às ações e atividades administrativas, financeiras e psico-pedagógicas do projeto político-pedagógico da escola. Art. 4º - O Conselho Escolar desenvolverá ações concretas, no sentido de garantir a realização de uma política municipal de educação, consubstanciada, basicamente, em três vertentes: Universalidade, Qualidade e Equidade da educação básica. CAPÍTULO II - CONSTITUIÇÃO. Art. 5º - Constituir-se-á o Conselho Escolar de tantos quantos conselheiros efetivos desejar para assegurar o pleno exercício de suas funções, num total de membros, a critério de cada escola, correspondente aos quatro segmentos que constituem a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e pais de alunos. § 1º - Participará do Conselho Escolar, como conselheiro efetivo nato, o diretor da escola. § 2º - Para cada segmento citado, no mínimo, corresponderá um conselheiro suplente. § 3º - O vice-diretor da escola será o conselheiro nato, suplente do diretor. § 4º - A critério de cada escola, poderá o Conselho Escolar vir a se constituir de mais um segmento, e somente um, representativo da comunidade organizada em exercício no bairro onde a escola se situa. CAPÍTULO III - ELEIÇÃO. Art. 6º - Os conselheiros efetivos e suplentes serão eleitos por seus pares para um mandato de até 02 (dois) anos, sempre no segundo mês do ano letivo. § 1º - As escolas recém criadas elegerão seus conselheiros em até 01 (um) ano de seu funcionamento. § 2º - O Conselho Escolar elegerá entre os seus membros o Presidente e demais componentes de sua direção. CAPÍTULO IV - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO. Art. 7º - A estrutura e o funcionamento do Conselho Escolar será objeto de seu regimento interno. Art. 8º - O exercício das funções de conselheiro não será remunerado, a qualquer título ou pretexto. Art. 9º - Os conselheiros poderão ser reconduzidos por um só mandato consecutivo e tantos alternados. Art. 10 - O Conselho Escolar se consubstanciará no exato cumprimento da Constituição Federal, da Constituição Estadual, da Lei Orgânica do Município, do Estatuto do Servidor Público, do Estatuto do Magistério, do Regimento Escolar, do seu Regimento Interno e demais legislações pertinentes. Art. 11 - A presente Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. PALÁCIO DA CIDADE, em 23 de dezembro de 1996. Antonio Elbano Coimbra - PREFEITO MUNICIPAL.

JOÃO SAUÍTO DA SILVA  
ESCREVENTE AUTORIZADO

# ESCOLA DE 1.º GRAU PROFESSOR LUIZ COSTA

NURE 03- Cód. 128

## ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR



## CAPÍTULO I

### Da Natureza e Finalidade

JOÃO CARLOS DA SILVA  
SECRETÁRIO AUTORIZADO

*mobilização  
escolar*

Art. 1.º - O Conselho Escolar da Escola de 1.º Grau Luiz Costa, da Rede Municipal do Ensino de Fortaleza, é o órgão de representação máxima, de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, que coopera com a Direção da escola a fim de aproximar, sempre mais, a ação educacional às expectativas sócio-culturais da comunidade.

Parágrafo Único: A Assembléia da Comunidade é o órgão máximo da Escola de 1.º Grau Professor Luiz Costa.

Art. 2.º - O Conselho Escolar será constituído por representantes de vários segmentos da comunidade escolar.

§ 1.º - Por comunidade escolar entende-se: Direção, Corpo Técnico, Corpo Docente, Servidores Burocráticos, Servidores dos Serviços Gerais, Corpo Discente e Pais dos Alunos.

§ 2.º - A Direção da Escola, representada pelo Diretor, é membro nato do Conselho Escolar, podendo ser eleito Presidente do Conselho.

## CAPÍTULO II

### Do Conselho Escolar

#### Seção I

#### Composição do Conselho Escolar

Art. 3.º - Os representantes de cada categoria serão escolhidos em eleição direta.

Parágrafo Único - Todas as categorias do Conselho Escolar deve ter seus suplentes, em número de dois por categoria que deveram ser convocados imediatamente caso haja o afastamento de algum dos conselheiros.

Art. 4 - O Conselho Escolar da Escola de primeiro grau Professor Luis Costa será constituído de representantes de todas os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Dividindo-se da seguinte forma:



JOÃO FAUSTO DA SILVA  
PROFESSOR AUTORIZADO

- 2 Diretores da escola.
- \* 2 Representantes do corpo de funcionários técnicos da escola.
- 2 Representantes dos professores.
- 3 Representantes dos alunos.
- 3 Representantes dos pais de alunos.
- \* 2 Representantes dos funcionários dos serviços gerais da escola.

*\* juntar em um só segmento*

## Seção II Função do Conselho Escolar

Art. 4.º - As atribuições do Conselho Escolar são:

- a - Analisar, opinar, quando achar necessário, e aprovar o plano anual administrativo, educacional e financeiro elaborado pela direção da escola;
- b - Criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade na definição do projeto político - administrativo e pedagógico da escola;
- c - Coordenar o processo de discussão para a elaboração ou alteração do regimento escolar para a Escola de 1.º Grau Professor Luiz Costa que atenda às necessidades de sua clientela e que esteja de acordo com as diretrizes contidas no regimento das escolas municipais de Fortaleza;
- d - Convocar a assembleia geral da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- e - Propor, coordenar junto aos segmentos da comunidade escolar e aprovar o currículo, respeitando a legislação educacional vigente;
- f - Adequar o calendário escolar municipal às necessidades da escola e
- g - Fiscalizar as ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola, dando, quando necessário, sugestões que possam aperfeiçoar a ação educacional.

Parágrafo Único - Na definição das questões pedagógicas devem ser resguardados os princípios constitucionais, as normas e diretrizes dos Conselhos Federal e Estadual e da Secretaria de Educação de Fortaleza e do Conselho Municipal de Educação, quando houver.



Seção III

Eleição - Posse - Duração do Mandato do Conselho Escolar.

PLANO DA SILVA  
ESCRITURA AUTORIZADA

Art. 5.º - A escolha dos membros do Conselho Escolar, bem como de seus suplentes realizar-se-á na escola por votação secreta e direta.

Parágrafo Único - A votação acontecerá entre o 2º e o 3º mês do ano letivo e, na mesma data, para todos os segmentos da Comunidade Escolar, de 8:00h às 17:00h.

Art. 6.º - São eleitores dos membros do Conselho Escolar:

- os educadores que trabalham na escola;
- os pais dos alunos da escola regularmente matriculados;
- os alunos de 14 anos acima;
- os servidores burocráticos e de serviços gerais e
- os funcionários que estão prestando serviços na escola a mando da secretaria.

*Parentizados(?)*

Parágrafo Único - Cada eleitor deverá escolher o representante de sua categoria, votando em 2(dois) candidatos da lista apresentada.

Art. 7.º - O eleitor não poderá votar mais de uma vez, ainda que represente segmentos diversos ou acumular cargos e funções.

Parágrafo Único - Ninguém poderá se candidatar a membro do Conselho Escolar em mais de uma categoria.

Art. 8.º - O processo eleitoral será presidido por uma Comissão Eleitoral composta de 1(um) representante dos professores, 1(um) dos serviços burocráticos, 1(um) dos serviços gerais, 1(um) dos alunos e dos pais, tendo cada um seu suplente.

*alunos*

Art. 9.º - Os membros da Comissão Eleitoral serão escolhidos pelos seus pares em assembleias gerais de cada segmento convocados pela direção da escola.

§ 1.º - A Comissão Eleitoral escolherá entre seus membros o seu Presidente e o Secretário.

§ 2.º - A Comissão Eleitoral será instalada pelo Presidente do Conselho Escolar na 1.ª quinzena de março.

§ 3.º - Os membros da Comissão Eleitoral não poderão concorrer ao Conselho Escolar.



§ 4.º - O edital das eleições do Conselho Escolar deverá:

- ser editado até o dia 20 de março pelo Conselho Escolar;
- marcar a data das eleições, possivelmente na 2.ª quinzena de abril e
- ter normas claras referentes ao processo eleitoral de acordo com este estatuto.

§ 5.º - Os candidatos ao Conselho deverão se inscrever junto a comissão eleitoral, findando as inscrições 10(dez) dias após a publicação do edital das eleições.

§ 6.º - Os candidatos a eleição do Conselho poderão fazer campanha eleitoral dentro e fora do ambiente escolar, desde que mantenham os princípios básicos da ética e da moral.

§ 7.º - A Comissão Eleitoral poderá impugnar a candidatura de pretensão conselheiro, desde que o mesmo descumprir alguma norma do estatuto do Conselho.

Art. 10.º - A posse do Conselho Escolar será sempre no primeiro sábado do mês de maio e será realizada pela Presidência do Conselho Escolar que sai, para os membros que iniciam o mandato.

Parágrafo Único - O Conselho Escolar terá mandato de dois(02) anos permitida a reeleição para um segundo biênio.

### CAPÍTULO III Da Organização do Conselho Escolar

Art. 11.º - A Congregação do Conselho Escolar se reunirá regularmente a cada final de mês.

Parágrafo Único - Na primeira reunião do Conselho Escolar, a ser realizada logo após a sua posse e convocada pela direção da escola, será escolhida sua Diretoria, formada por um Presidente(a), Vice-Presidente(a), Secretário(a), Vice-Secretário (a).

Art. 12.º - A reunião da Congregação do Conselho Escolar será possível somente com a presença da metade mais um de seus membros.



Parágrafo Único - O conselheiro que faltar três reuniões, seguidas, sem apresentar justificativa devidamente aceita pela direção poderá ser exonerado do cargo que ocupa. A decisão do afastamento do membro será votado em reunião fechada sem a presença do mesmo.

30. H. P. J. DE FORTALEZA-CE  
Registro No.: 139998  
13 Jun 97 - PAGINA 7/13  
Embr. R\$ 45,00

**Seção IV**  
**Diretoria do Conselho Escolar**

**IGIÃO FARIAS DA SILVA**  
**SECRETÁRIO AUTORIZADO**

Art. 13.º - Compete à Diretoria do Conselho Escolar, articulando-se com todos os órgãos da Escola:

- acompanhar todo trabalho pedagógico, administrativo e financeiro relacionado direta ou indiretamente com a educação;
- acompanhar todas as atividades educacionais que se realizem na escola;
- estimular e acompanhar a efetivação da política educacional implantada na escola;
- zelar para que todas as decisões do Conselho Escolar e das Autoridades Escolares sejam efetivadas e
- convocar e presidir as reuniões da Comunidade Escolar.

Art. 14.º - O Presidente do Conselho Escolar é o seu representante legal.

Art. 15.º - Compete ao Secretário do Conselho Escolar desenvolver e encaminhar as atividades pertinentes à Secretaria.

*Função do Tesoureiro (?)*

**CAPÍTULO IV**  
**Das Disposições Gerais**

*Art. 16.º* - O primeiro Conselho Escolar escolhido de forma extraordinária, tomará posse no mês de agosto de 1996.

Art. 17.º - O presente Estatuto entrará em vigor após a sua aprovação.


Art. 18.º - Caberá à Assembleia da Comunidade Escolar trabalhar para que o presente Estatuto seja vivenciado perseguindo sempre os princípios de uma Educação transformadora.



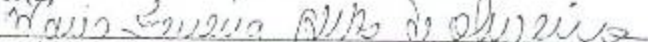
Art. 19 - Caso ocorra que o conselho escolar fique desfalcado de representantes de qualquer categoria, mesmo após ter entrado em prática o Parágrafo Único do Art. 3, será convocada nova eleição para os cargos vagos, sendo organizada e dirigida pelos membros restantes do conselho.

30. R.P.J. DE FORTALEZA-CE  
Registro No.: 139998  
13 Jun 97 - PAGINA 8/13  
Enls. R\$ 45,00

**MEMBROS DO CONSELHO**

  
JOAO FAUSTO DA SILVA  
EXERCENTE AUTORIZADO

**Coordenador(a)**

Assinatura: 

Nome: Maria Ferreira Alves de Oliveira.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Professora.

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Thompson bulcão, n.º 294. Bairro: Luciano Cavalcante. Fortaleza, Ceará.

Carteira de Identidade: 96021003690.

C. P. F. : 711115223-91.

**Vice - Coordenador(a)**

Assinatura: 

Nome: Anderson Maia Catoldo.

Nacionalidade: Brasileiro.

Profissão: Professor.


Estado Civil: Divorciado.

Endereço: Rua Gonçalves Lêdo, n.º 677, apto. n.º 301. Bairro: Aldeota. Fortaleza, Ceará.

Carteira de Identidade: 3570691 SSP RJ.

C. P. F. : 52362797-00.

**Secretário(a)**

Assinatura: 

Nome: Maria do Socorro Matos Solheiro.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Secretária.

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Fiscal Vieira n.º 3310, apto. n.º 304, bloco B. Bairro: São João do Tauape. Fortaleza, Ceará.

Carteira de Identidade: 1306145 SPSP CE.

C. P. F. : 202642593.00



Assinatura: Maria Laiza Franca de Alencar

Nome: Maria Laiza Franca de Alencar

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Orientadora Educacional (O. A.).

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Andrade Furtado, n.º 1915, apto. n.º 203. Bairro: Papicú. Fortaleza. Ceará.

Carteira de Identidade: 611.141 SPSP CE.

C. P. F. : 117.614.153-87.

30. B P. J. DE FORTALEZA-CE  
Registro No.: 139996  
13 Jun 97 - PAGINA 9/13  
Embr. R\$ 45,00

JOÃO FÁBIO DA SILVA  
ESCRIT. REG. CIVIL

*João Fábio da Silva*

RG. 341141 85

046 60 34133

CPF - 117.614.153 87



Carteira de Identidade: 706938 2ª Via - 55P CE.

ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA DE Lº GRAU PROFESSOR LUIZ COSTA

MEMBROS DO CONSELHO

30 R.P.J. DE FORTALEZA-CE  
Registro No.: 139998  
13 Jun 97 - PAGINA 10/13  
Emit. R\$ 45,68

COORDENADOR(A)

Assinatura: *Maria Ferreira Alves de Oliveira*

Nome: Maria Ferreira Alves de Oliveira

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Professora

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Thompson bulçao, nº 294 Bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza Ceará

Carteira de Identidade: 96021003690.

C.P.F.: 711115223-91.

*IOÃO PAUSO DA SILVA*  
EXCERTE REVISOR

Vice- Coordenador(a)

Assinatura: *Anderson Maia Catoldo*

Nome: Anderson Maia Catoldo.

Nacionalidade: Brasileiro.

Profissão: Professor.

Estado Civil: Divorciado.

Endereço: Rua Gonçalves Ledo, nº 677, Apto. nº 301 Bairro Aldeota, Fortaleza Ceará.

Carteira de Identidade: 3570691 SSP RJ.

C.P.F.: 52362797-00

Secretário(a)

Assinatura: *Maria do Socorro Matos Solheiro*

Nome: Maria do Socorro Matos Solheiro.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Secretária.

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Fiscal Vieira nº 3310, Apto nº 304, bloco B, Bairro São João do Tauape Fortaleza, Ceará

Carteira de Identidade: 1306145 SPSP CE.

C.P.F.: 202642593-00

Vice- Secretário(a)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: Maria Francisca Vieira Coutinho.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Ag. Administrativo.

Estado Civil: Casada

Endereço: Rua Cel Duarte Coutinho nº 85, Bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza Ceará.

Carteira de Identidade: 706938 2ª Via SSP CE.

C.P.F.: 122894263-34.



ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA DE 1º GRAU PROFESSOR LUIZ  
OSTA

Assinatura: [assinatura]  
Nome: Antonio Germano Magalhães Junior.  
Nacionalidade: Brasileiro.  
Profissão: Professor.

30. R.P.J. DE FORTALEZA-CE  
Registro No.: 139998  
13 Jun 97 - PAGINA 11/13  
Enls. R\$ 45,88

Estado Civil: Casado.  
Endereço: Av. Sapicuá, nº366, Casa 30. Bairro: Lagoa Redonda, Fortaleza, Ceará  
Carteira de Identidade: 1009753-86 SSP.CE.  
C.P.F.: 393440373-53.

ADRIANO DA SILVA  
SECRETARIA AUTARCA

Assinatura: [assinatura]  
Nome: Maria Gretilde Magalhães Bezerra.  
Nacionalidade: Brasileira.  
Profissão: Professora.

TRANSFERIDO

Estado Civil: Casada.  
Endereço: Av. Desembargador Moreira, nº2033, Apto nº402. Bairro Aldeota, Fortaleza, Ceará  
Carteira de Identidade: 575.513. SSP.CE.  
C.P.F.: 104.852.873-15

Assinatura: [assinatura]  
Nome: Maria Laiza França de Alencar.  
Nacionalidade: Brasileira.  
Profissão: Orientadora Educacional (O. A)

Estado Civil: Casada  
Endereço: Rua Andrade Furtado, nº1915, Apto, nº203. Bairro Papicu. Fortaleza, Ceará.  
Carteira de Identidade: 611.141 SPSP.CE.  
C.P.F.: 117614.153-87.

Assinatura: [assinatura]  
Nome: Maria de Fatima Silva Pereira.  
Nacionalidade: Brasileira.  
Profissão: Domestica.

Estado Civil: Casada.  
Endereço: Rua Doralice Costa nº92, Bairro Engenheiro Luciano Cavalcante, Fortaleza, Ceará  
Carteira de Identidade: 432.595 SPSP CE.  
C.P.F.:

Assinatura: [assinatura]  
Nome: Genilda da Silva Teixeira.  
Nacionalidade: Brasileira.  
Profissão: Domestica.

Estado Civil: Casada.  
Endereço: Rua Francisco Chagas, nº823-A, Engenheiro Luciano Cavalcante, Fortaleza, Ceará.  
Carteira de Identidade: 1621551-88  
C.P.F.:

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO  
Sr. Diólio de Jesus  
Rua Major Fausto 21 - 1303  
Fone: 241-1303

A presente cópia fotostática contém o original exibido nestas notas Públicas. O refer. nº 25942

Fort. 16 JUN 1997

Em testemunho do que se declara

A. S. JOSÉ EVANILDO DA SILVA

RECORRENTE: MARISSA MOURA PEREIRA



ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA DE 1º GRAU PROFESSOR LUIZ COSTA

Conselheiros

Assinatura: Francisca Lima da Silva

Nome: Francisca Lima da Silva.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Merendeira.

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Jaime Leonel nº234 Bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza, Ceará

Carteira de Identidade: 8812002001797.

C.P.F.: 735375603-97

Assinatura: Tereza Freire de Silva

Nome: Tereza Freire de Silva.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Auxiliar de Serviços Gerais.

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Larga 10 nº50 Bairro Tasso Jereissate, Fortaleza, Ceará

Carteira de Identidade: 385346.

C.P.F.

Assinatura: Maria José Silva de Castro

Nome: Maria José Silva de Castro.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Auxiliar de Serviços Gerais.

Estado Civil: Casada.

Endereço: Rua Manoel Cruz nº153 Bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza, Ceará

Carteira de Identidade: 401100 SpSP.CE.

C.P.F.: 210608273-87

Assinatura: Maria Cristina de Oliveira Salvador

Nome: Maria Cristina de Oliveira Salvador.

Nacionalidade: Brasileira.

Profissão: Professora.

Estado Civil: Solteira.

Endereço: Rua Rodrigues Junior nº66 Bairro: Centro, Fortaleza, Ceará

Carteira de Identidade: 326062 SPSP.CE.

C.P.F.: 089921503-34.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: Antônio Milson Gonçalves de Silva.

Nacionalidade: Brasileiro.

Profissão: Estudante.

Estado Civil: Solteiro.

Endereço: Rua Desembargador Carvalho Lima nº107, Bairro: Jardim das Oliveiras

Fortaleza, Ceará

Carteira de Identidade: 940021488-8



