



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Rodrigo Pereira

**CONSELHOS ESCOLARES: A PARTICIPAÇÃO DAS
COMUNIDADES E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot

São Cristóvão - SE
Abril - 2009

RODRIGO PEREIRA

**CONSELHOS ESCOLARES: A PARTICIPAÇÃO DAS
COMUNIDADES E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação do Prof. Dr. Bernard Charlot.

São Cristóvão - SE
Abril – 2009

P436c Pereira, Rodrigo

Conselhos escolares: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública / Rodrigo Pereira. São Cristóvão: UFS, 2009.

190 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Mestrado em Educação, 2009.

1. Conselhos escolares. 2. Conselhos escolares – Participação popular. 3. Escola pública – Qualidade no ensino. I. Charlot, Bernard. II. Universidade Federal de Sergipe, Mestrado em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.63

CONSELHOS ESCOLARES: A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES
E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

Aprovado pela comissão julgadora em

Professor Dr Bernard Charlot
Orientador – Universidade Federal de Sergipe

Professor Dr^a Veleida Anahi Silva
Universidade Federal de Sergipe

Professora Dr^a Leliana Santos de Sousa
Universidade Estadual da Bahia

São Cristóvão, 24 de abril de 2009.

*Para Carlos(in memorian) e Lourdes, meu pai e
minha mãe, com gratidão e carinho.
Para Roberto e Rogério, meus irmãos, meus amigos.
Para Cristina e Samantha, minhas cunhadas-irmãs.
Para Rafa, Bia e Gabi, nossas esperanças.*

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa de formação chega ao fim. Ao olhar para trás percebo como foi difícil a caminhada. Não consigo mensurar o desafio que se coloca ao pesquisador no seu ofício. No final, eu não sei se difícil foi transcrever os dados do campo de pesquisa no formato de relatório, se difícil foi a solidão amiga que me acompanhou pelas madrugadas, como forma de não comprometer o labor diário que garantia sobrevivência material... estar longe de quem se ama... estar perto da maturidade que só se alcança quando se está só... Não sei, Je ne sais pas! Para tornar mais leve a caminhada, várias pessoas tornaram-se conhecidas, amigas e deixaram profundas marcas nessa trajetória. Pessoas que demonstraram companheirismo e se dispuseram a caminhar “duas milhas” para contemplar um desafio que se tornou coletivo. Assumo o risco. Direi os seus nomes, mesmo com o medo de esquecer alguém. Então vamos ao relato.

Agradeço a paciência que meu orientador manifestou ao longo desses anos de formação. Prof. Dr. Bernard, não posso mensurar o quanto sou grato pela forma como o senhor conduziu o meu processo de formação para a pesquisa. É uma honra para mim ter o senhor como professor, orientador, “amigo na jornada comum chamada Mestrado”. O senhor é exemplo de tratamento rigoroso na produção científica, exemplo de receptividade e compromisso com a formação de seus estudantes. Muito obrigado mesmo!.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Veleida Anahi Silva pela valiosa contribuição ao longo do mestrado. Contribuições que se manifestaram nos ricos esclarecimentos durante as aulas e nos olhares sempre minuciosos na etapa de qualificação do projeto. Muito obrigado.

Agradeço a Professora Dr^a Leliana Santos de Sousa pela zelo com que leu o texto final, pela disponibilidade em participar da banca examinadora e pela forma precisa, rigorosa, mas sempre agradável com que expressou suas inquietações. Muito obrigado.

Aos Professores e Professoras do Mestrado, especialmente a Professora Dr^a Ana Teixeira pela valiosa contribuição na qualificação do projeto de pesquisa. Ao Professor Dr. Itamar Freitas pelas considerações feitas sobre o texto inicial e ao Professor Dr. Paulo Neves pela disposição em participar do Seminário de Pesquisa e do exame final e ter o meu projeto como documento a ser analisado. Obrigado pela atenção e contribuição ao pensamento através das aulas de Sociologia e das “dicas nos corredores” para melhor pensar.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos dos Santos pelas noções e possibilidade de aprofundamento dos estudos sobre o pensamento republicano e a relação com a educação pública. Também à Professora Dr^a Anamaria Bueno de Freitas pelas orientações e por fazer nascer um novo olhar para a História da Educação. À professora Dr^a. Sônia Meire pelo muito que aprendi sobre Sociologia. À Professora Dr^a. Eva Maria Siqueira Alves pelo zelo com que me tratou desde o ano de ingresso como professor substituto no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

À Professora Dr^a. Maria Helena Santana Cruz, pelas orientações precisas para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Agradeço ao Professor José Wilson dos Santos, Diretor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- AGES, pela forma compreensiva com que me tratou nesses últimos dois anos. Se tive condições para realizar o mestrado, o senhor muito colaborou para isso.

Agradeço aos amigos da turma de 2007, pessoas fantásticas! Aprendi muito com vocês todos. Registro um agradecimento especial para Denize, minha colega e parceira de orientação: como foi bom conhecer você, partilhar os momentos turbulentos, mas também rir e sentir alívio depois do tão esperado “ok!”. Existem outros colegas a quem devo parte de minha formação, registro um agradecimento especial à minha amiga Mônica, Tiago, Marlaine, Damião, Solyane e Rosana.

Agradeço aos amigos Geovania e Edson do NPGED, pela paciência e o constante bom trato.

Agradeço aos professores e amigos Jailson Conceição, Sheila Mascarenhas e Deborah Leal pelo zelo demonstrado na correção do texto. A Aninha Clézia pela paciência nos meus momentos de cobrança de transcrições. Se não fossem vocês... esse trabalho teria demorado mais alguns meses e não sairia com qualidade. Muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Márcio Gomes e ao Prof M.Sc. Orlando Santana(*in memoriam*) por fazerem as leituras iniciais do projeto.

Aos meus alunos dos curso de graduação em Pedagogia e Letras. Seus depoimentos deram rumos novos à pesquisa.

Agradeço aos professores, pais, estudantes, gestores e funcionários das escolas analisadas no município de Poço Verde, que se dispuseram a responder questionários e entrevistas e ainda abrir o espaço da escola para análise. Agradeço em especial ao prof. Pedro e ao amigo Paulo Caduda pela disponibilidade e abertura para construir comigo a pesquisa.

Aos meus irmãos, às minhas cunhadas, aos meus sobrinhos,... e à minha mãe. Obrigado pela paciência por possuírem um membro “ausente” na família e mesmo assim apostarem em mim. Este texto final eu dedico a vocês.

Agradeço a Deus pela saúde, proteção, inspiração e oportunidade. O que farei para retribuir tanto cuidado? Anunciarei dia após dia sua grandeza e reconhecerei que *todas as minhas fontes estão em ti!*.

RESUMO

Os estudos sobre as formas estabelecidas pelas comunidades como estratégia de participação nas instituições do Estado, anunciam alterações no campo das concepções e finalidades da ação coletiva. Essas modificações sinalizam novos objetivos da ação participativa. Precisamente entende-se participação popular como mecanismo de alcance de níveis mais elevados da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Nesse campo, encontramos os debates em torno do Conselho Escolar identificando-o como lugar privilegiado para o encontro, os diálogos e palco de decisões coletivas sobre os rumos da escola. O Conselho Escolar é apresentado neste texto como um núcleo de participação popular sobre as decisões que definem os rumos da escola pública. Ainda é visto como núcleo formado pela representação das pessoas que vivem na comunidade, através de segmentos. As análises feitas neste texto estão pautadas nas concepções de comunidade como agrupamento social que tem sua coesão advinda da partilha de objetivos, ideais e símbolos culturais comuns, ao mesmo tempo compreende a formação da comunidade a partir da noção de baixa complexidade na estrutura e na divisão do trabalho social. Os segmentos representados no Conselho Escolar são formados por pais e mães, os estudantes, os professores, os funcionários e os gestores da instituição escolar. Para estas análises algumas questões são postas como referência para o estudo. Levantamos a questão das implicações da ação do Conselho sobre o cotidiano da escola, ao mesmo tempo, a partir do olhar dos sujeitos que participam dos conselhos, questionamos a validade das ações do Conselho sobre a efetivação de um modelo de gestão democrática na escola pública. Para realização da pesquisa, escolhemos duas escolas no município de Poço Verde, interior do estado de Sergipe. As escolas do Município são pioneiras na formulação de documentos que legitimam, no âmbito da gestão pública, o modelo de gestão democrática como diretriz para organização das formas de gerenciamento popular das escolas. Essa realidade nos motivou a buscar respostas às questões, uma vez que as escolas públicas do Município possuem Conselhos em pleno funcionamento, um índice elevado de participação dos segmentos da comunidade nas reuniões e debates promovidos pela escola, além desses dados, as escolas analisadas obtiveram dados expressivos nas avaliações propostas pelo Ministério de Educação (MEC). A pesquisa para ser realizada contou com o uso das técnicas e instrumento de coleta de dados através da observação, da análise documental, da entrevista e do questionário. Para a entrevista, 08(oito) participantes foram convidados para atividades e 71(setenta e um) sujeitos responderam ao questionário. Atas de reunião, resoluções que legitimam o Conselho e os projetos pedagógicos das escolas, serviram de material para análise documental, bem como a dinâmica das reuniões foi observada para entender as lógicas expressas nos momentos de análises coletivas dos temas de interesse da escola e da comunidade. O texto está organizado em três capítulos, onde colocamos a base conceitual que fundamentou a análise; explicitamos em seguida, os dados coletados e a análise feita sobre dados. Por fim, elaboramos um capítulo para demonstrar os resultados da pesquisa e as projeções em torno do tema.

Palavras-chave: Participação Popular, Conselhos Escolares, Comunidade, Qualidade no ensino.

RÉSUMÉ

Les études sur les formes établies par les communautés comme une stratégie pour la participation aux institutions de l'Etat, ont annoncé des changements dans le domaine des idées et des objectifs de l'action collective. Ces modifications signalent des nouveaux objectifs de l'action participative. Plus précisément, on comprend la participation populaire comme un mécanisme pour atteindre les niveaux les plus élevés de qualité des travaux développés à l'école. Dans ce domaine, nous pouvons apercevoir des discussions sur le Conseil scolaire en tant que lieu privilégié de rencontre, de dialogue et de décisions collectives sur la direction de l'école. Le Conseil scolaire est présenté dans ce texte comme une base de participation populaire aux décisions qui définissent la direction des écoles publiques. Il est considéré comme un noyau constitué par la représentation des personnes qui vivent en communauté par des segments. Les analyses faites dans ce texte sont basées sur les concepts de communauté en tant que groupe social qui retire son fondement du partage des objectifs, des idéaux et des symboles culturels, en même temps qu'elles comprennent la formation de la communauté à partir de la notion de faible complexité de la structure et la division du travail social. Les segments sont représentés, dans le conseil scolaire, par des parents, des étudiants, des enseignants, des fonctionnaires et des gestionnaires de l'institution scolaire. Pour ces analyses un certain nombre de questions sont présentées comme une référence d'étude. Nous avons soulevé la question des implications de l'action du Conseil sur la vie quotidienne de l'école, à partir du regard des sujets qui participent des conseils. Nous avons posé des questions sur la validité des actions du Conseil sur l'efficacité d'un modèle de gestion démocratique dans l'école publique. Pour mener cette recherche, nous avons sélectionné deux écoles de la ville de Poço Verde, à l'intérieur de l'état de Sergipe. Les écoles de la ville sont les premières dans l'élaboration de documents qui légitiment, dans le cadre de la gestion publique, le modèle de gestion démocratique en tant que guide pour des formes de gérance populaire des écoles. Cette réalité nous a conduit à chercher des réponses à ces questions, car les écoles publiques de la ville en question, possèdent des Conseils en plein fonctionnement, un taux élevé de participation des segments de la communauté aux réunions et aux débats proposés par l'école. Au-delà de ces données, les écoles analysées ont obtenu des données expressifs dans les évaluations proposées par le ministère de l'Éducation (MEC). Pour réaliser cette recherche nous avons utilisé des techniques et des instruments de collecte de données comme l'observation, l'analyse documentaire, l'entretien et le questionnaire. Pour l'interview, 08 (huit) participants ont été invités à des activités et de 71 (soixante et onze) ont répondu au questionnaire. Des extraits des réunions, des résolutions qui légitiment le Conseil et des projets pédagogiques des écoles, ont été utilisés pour l'analyse documentaire et la dynamique de ces rencontres a été observée pour comprendre les logiques exprimées dans les moments d'analyse collective des enjeux d'intérêt de l'école et de la communauté. Le texte est organisé en trois chapitres, où nous avons traité la base conceptuelle fondamentale de cette recherche, nous avons explicité ensuite, les données recueillies et leur analyse. Pour finaliser, on a élaboré un chapitre pour démontrer les résultats de cette recherche et les projections sur le sujet.

Mots-clés: Participation populaire, Conseils Scolaires, Communauté, qualité de l'enseignement.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento(%)	112
Tabela 2	Distribuição de Conselheiros por localização de origem(%)	112
Tabela 3	Distribuição de Conselheiros por tempo de participação no Conselho(%)	112
Tabela 4	Organização dos Conselhos por sexo por segmento(%)	113
Tabela 5	Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a atividade dos pais, segmento Pais e Mães (frequências e %)	114
Tabela 6	Sobre os membros do Conselho, eles deveriam possuir (...)(%) (..) (%)	115
Tabela 7	A partir de quantos anos faz sentido que os alunos participem dos Conselhos (%)	118
Tabela 8	O Conselho Escolar é para mim um lugar para ..) (%)	119
Tabela 9	Quando eu participo das reuniões eu me sinto (...) (%) (...) (%)- Q.4	123
Tabela 10	Para mim, a função principal do Conselho Escolar é (...) (%)	125
Tabela 11	O Conselho ajuda a escola quando (...) (%)	129
Tabela 12	O Conselho demonstra compromisso com a comunidade-bairro quando (...) (%)	132
Tabela 13	É a principal consequência do funcionamento do conselho escolar (%)	135
Tabela 14	Sobre a qualidade das reuniões (o que se decide, o que discute), a comunidade Escolar deveria (...) (%)	139
Tabela 15	Sobre a organização e qualidade das aulas, o Conselho deveria (...) (%)	142
Tabela 16	Com os baixos índices de desenvolvimento da educação no Município o Conselho deveria (...) (%)	146
Tabela 17	Para que a escola tenha sucesso nas suas metas, o Conselho deveria (...) (%)	148

Tabela 18	Sobre as reuniões do Conselho Escolar, eu mudaria(...) (%)	150
Tabela 19	Sobre o Comportamento dos alunos, o Conselho deveria (...) (%)	153

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO: A construção do perfil do pesquisador: seus (des)caminhos e desafios</u>	14
A – O início da jornada	15
B – Itinerários da pesquisa	17
<u>CAPÍTULO 1 – Da formação do pesquisador e a postura para compreensão da realidade: trajetória analítica de construção teórica e interpretativa da realidade social</u>	21
1.1 A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	22
1.1.1 Classe Social	24
1.1.2 Camadas Sociais	27
1.1.3 Movimentos Sociais	27
1.1.4 Grupos Sociais	28
1.1.5 Comunidade	29
1.2 NOVA ORDEM GLOBAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES	35
1.2.1 - Os Fundamentos e Reflexos do Fenômeno Globalização	36
1.2.2 - Globalização: efeitos sobre a Democracia Representativa e Democracia Participativa	38
1. 2.3 - A Participação Micro e Macrossocial e a Dinâmica das Comunidades em um Cenário Globalizado	41
1.2.4 - As Várias Formas de Participação	42
1.3- A ESCOLA PARTICIPATIVA: OLHARES PROGRESSISTAS SOBRE	

A PARTICIPAÇÃO COMO IDENTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES	45
1.4 - IDENTIDADE, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA	49
1.5- UMA ESCOLA EMERGENTE: OS PARADIGMAS DA ESCOLA PARTICIPATIVA E DA EDUCAÇÃO POPULAR	60
1.6- SOBRE CONSELHOS ESCOLARES	69
1.6.1- O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a orientação nacional	72
1.6.2- A coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	73
1.6.3- Novas relações, novas lógicas no interior dos Conselhos	82
1.7- METODOLOGIA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	89
1.7.1- Pesquisa Documental	91
1.7.2- As Entrevistas	92
1.7.3- O questionário	99
1.7.4- A análise de dados	100
<u>CAPÍTULO 2 – Os Conselhos Escolares: um percurso interpretativo sobre os relatos e as imagens através dos questionários, entrevistas e documentos analisados</u>	<u>102</u>
2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA	103
2.2 A POPULAÇÃO PESQUISADA	111
2.3 OS DADOS DAS ENTREVISTAS: AS VOZES, AS LEITURAS, AS IMAGENS	155
2.3.1- Sobre a validade do estar presente e participar dos Conselhos Escolares	157

2.3.2- Sobre o caráter participativo do Conselho e as implicações para a escola	160
<u>CAPÍTULO 3 – Evidências da Caminhada e Resultados de Pesquisa</u>	168
O SENTIDO DOS DADOS NO CAMPO DE PESQUISA	169
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	177
<u>NOTAS</u>	180
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	187

INTRODUÇÃO

*A construção do perfil do pesquisador: seus
(des)caminhos e desafios*

A – O INÍCIO DA JORNADA

O texto a que nos propomos escrever se configura, na atualidade, como uma aventura intelectual de quem se lança às possibilidades de descobertas, conflitos, enganos e verdades, enfim, às respostas geradas na pesquisa.

O encontro e diálogo com autores, teorias, problemas sociais, com questões, por vezes interessantes ou conflituosas para poucos, irão, através de trocas intersubjetivas, simbólicas por natureza, construir alternativas de existência ou, pelo menos, formas de compreensão mais apuradas da vida social.

Esta é a prática do pesquisador: construir, através de uma caminhada solitária, idéias, concepções, missivas, respostas a problemas intelectuais que serão interessantes (se tiver sorte), em médio ou em longo prazo, para um conjunto maior de pessoas. Um caminho que se propõe a abrir possibilidades; um caminho que nem todos desejam trilhar, mas o ato de ir, vir, desistir e recomeçar precisa ser realizado por alguém. Este é um primeiro desenho, ainda neófito, mas preciso da tarefa do pesquisador e um primeiro retrato de seu ofício na construção de postulados que nos remetem a outras realidades e nos possibilitam construir uma postura intelectualmente analítica, politicamente solidária e humanamente sensível à condição de inacabamento do sujeito e suas formas de organização.

Esta investigação, analisada e submetida a uma discussão nos meios específicos, terá como fundamento alguns conceitos e categorias vinculados ao debate sobre comunidades populares e a relação com a escola. Nesse sentido, as análises sobre relação com o saber das comunidades populares sobre a escola como instituição do Estado, as formas de participação no povo na escola, relações e estabelecimentos de sentido e as implicações sobre a formação do sujeito serão fundamento para a discussão.

Por que uma investigação sistemática sobre as relações estabelecidas entre comunidades populares e a escola? Qual a validade de uma pesquisa que trata de analisar um grupo socialmente determinado, politicamente organizado e suas formas, suas estratégias de organização e estabelecimento de sentidos com os saberes desenvolvidos na escola? Ainda mais, questionamo-nos sobre as implicações da participação destes grupos, através de um Conselho específico (instrumento, lugar, campo simbólico) para sua construção de vida, suas identidades, suas estratégias de sobrevivência. Estas questões são colocadas na dimensão conceitual e, concomitantemente, estabelecem-se, organizam-se pragmaticamente e exigem

que alguém trilhe os caminhos tortuosos (porém orientados) da pesquisa, mais especificamente, a pesquisa social.

A análise social, quando feita ou proposta, deve considerar as grandes transformações ocorridas nas últimas décadas em torno da organização da sociedade, a reestruturação do Estado e das economias. Essas mudanças que analisaremos aqui serão discutidas dentro do contexto contemporâneo e irão se valer das contribuições de diversos campos de investigação científica, tais como: os esclarecimentos das teorias sociológicas a partir da perspectiva pós-funcionalista e neo-marxista.

Dessa forma, apresentaremos os fundamentos, os principais conceitos e categorias de organização do debate, vinculando sempre ao tema central do texto: a relação entre comunidade e escola através do Conselho Escolar, a participação social e as implicações sobre o cotidiano da escola e sobre a formação identitária dos sujeitos sociais e das comunidades populares ou a duas questões simples e ao mesmo tempo, (pela vastidão do caminho em busca de resposta ou pela natureza dialética da questão) excessivamente complexas:

- *Qual a contribuição efetiva do Conselho Escolar para a construção de um perfil democrático na gestão da escola pública?*
- *O que os sujeitos que participam identificam como Implicações dessa participação sobre o cotidiano da Escola?*

Além dos aspectos teóricos que estarão fundamentando o texto, apresentaremos conceitos e dados que esclarecerão a nossa opção pela pesquisa qualitativa e, paralelamente, apresentarão como esse tipo de pesquisa se estrutura; quais os instrumentos que serão utilizados e as possibilidades desse tipo de pesquisa no contexto social.

Os autores com suas respectivas defesas serão apresentados dentro da lógica do diálogo e essa interlocução nos ajudará a interpretar dados, fatos sociais e situações de campo.

Essa apresentação inicial nos ajuda a compreender a complexidade do percurso intelectual dentro de uma formação em Mestrado, que impõe um ritmo desenfreado na vida de quem se propõe a trilhar essa formação. Mas, a necessidade de compreender os processos que circundam a relação entre escola, sociedade e o Estado nos faz realimentar o entusiasmo e

direcionar as forças para o desafio de construir novas interpretações de fenômenos sociais e criar a possibilidade de inovar no campo conceitual e ampliar o nível e o número de problemáticas no campo analisado.

Nestes estudos, evidenciamos a necessidade de categorizar o processo de pesquisa como forma de dar uma dimensão compreensiva ao estudo e melhor indicar os caminhos para a leitura deste trabalho. Torna-se relevante evidenciar alguns conceitos que sustentarão esta proposta, entre eles: o conceito de Identidade, Identidades Coletivas, Classe Popular, Conselhos Escolares, Estado Regulador, Participação Social, Educação e Relação com o Saber. Esses conceitos estarão vinculados a algumas categorias como Educação em Classes populares, Educação Republicana e Democracia Participativa, Formação Humana, Construção de significados e sentidos. Esses temas, conceitos e categorias serão desdobrados de maneira a evidenciar as interlocuções que servirão para compreender a problemática que orienta este trabalho e ainda abrirá caminhos para investigações posteriores.

B - ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste texto, foi preciso uma extensa análise de material bibliográfico para melhor compreender os dados da realidade e criar as possibilidades de interpretação do contexto analisado. Desta análise primeira, essencialmente bibliográfica, pautamo-nos em intelectuais de áreas diversas, porém, complementares. Estudos no campo da Sociologia, Pedagogia, História, Epistemologia e Política foram considerados para construção e aperfeiçoamento de um olhar sensível às especificidades do objeto que, por sua natureza social, transita entre referenciais teóricos diversos. Delimitamos a análise e aqui registramos a estrutura do texto, sua forma de abordagem e organização.

Esta produção está organizada em três partes. A primeira, sob o título *Da formação do pesquisador e a postura para compreensão da realidade: trajetória analítica de construção teórica e interpretativa da realidade social*, compreende a fundamentação teórica do texto. Faz abordagem dos principais conceitos, paradigmas científicos, interpretação de temas pertinentes sob os olhares de autores da área e Metodologia de Pesquisa. Essa etapa de produção compreende 08 (oito) seções. Apresentamos cada uma segundo a especificidade do tema e ordem no desdobramento.

Na primeira seção, com o título “***A questão da Participação na Sociedade Democrática***”, fazemos uma análise sobre o percurso histórico da construção da sociedade civil e política na acepção de Antoni Gramsci, como estratégia para análise dos movimentos sociais e seus reflexos na constituição das instituições do Estado. Nessa análise, introduzimos o tema Participação, sendo este analisado com densidade neste capítulo e nos subseqüentes. Neste capítulo, fazemos uma análise sobre o tema Comunidade para identificar o comportamento daqueles que compõem a Comunidade escolar. Para isso, apresentamos as especificidades de temas próximos como Grupos Sociais, Movimentos Sociais, Classe Social e Camadas Sociais para fazer a distinção e proporcionar melhor esclarecimento sobre a referência deste texto. O conceito de Comunidade será trabalhado na perspectiva de Ferdinand Tönnies. Ainda nesse capítulo introdutório, situamos os conflitos sociais, étnicos e territoriais gerados dentro de um cenário globalizado e as conseqüências deste cenário para as comunidades atendidas por instituições estatais, mais especificamente, a escola.

Na segunda seção, com o título ***A Nova Ordem global e suas implicações sobre a organização das comunidades***, damos nova ênfase à análise sobre os conflitos sociais e as conseqüências para a constituição de novas lógicas comunitárias. As formas de organização e de participação das comunidades sobre a escola como instituição do estado também são alvo de análise neste momento do texto, bem como a Democracia como sistema de governo e estratégia de participação popular. Este capítulo está organizado com dois desdobramentos. No primeiro, intensificamos a análise sobre o conceito de Democracia popular, e, no outro, situamos alguns conceitos de autores da Sociologia da Educação, como Émile Durkheim e Manuel Castells que tratam das formas variadas de participação no espaço social.

Na terceira seção, com o título: ***Uma escola emergente: os paradigmas da escola Participativa e da Educação Popular***, texto de caráter teórico-analítico, identificamos a noção de escola progressista freiriana e tratamos da construção de um modelo de escola que tem seu fundamento na estruturação popular. Esta análise nos serve para compreendermos como a escola defendida por Paulo Freire na década de 60 é retomada nos discursos oficiais como modelo eleito para nortear as ações do Conselho Escolar. Nessa perspectiva, tentamos traduzir o significado da Participação no contexto dos livros escritos por Paulo Freire o que nos dará uma dimensão importante no entendimento dos temas que seguirão.

Na quarta seção, com os temas ***Identidade, participação social e formação humana e Imersão necessária: a noção de Identidade Coletiva***, damos destaque à análise da construção

de identidade coletiva no espaço dos Conselhos Escolares. Este tema é trazido aqui na perspectiva de alguns teóricos contemporâneos e clássicos que nos auxiliam na construção conceitual e nos permitem uma melhor análise do que acontece dentro dos espaços coletivos nas comunidades (o tipo de relação) e nos Conselhos escolares como núcleos de formação e disputa política e pedagógica

Em “*Uma Escola emergente: os paradigmas da Escola Participativa e da Educação Popular*”, título cinco, apresentamos dois modelos de escola para situar as análises específicas sobre o Conselho Escolar. Para tanto nos reportamos aqui à noção de escola participativa como paradigma pedagógico e estrutural da escola e de educação popular que traz em si, uma noção de escola do povo, ou ainda educação do povo e para o povo. A perspectiva aqui traz novamente Paulo Freire e Moacir Gadotti como referência e ainda as influências do modelo socialista do início do século XX como referência para a escola contemporânea.

A sexta seção tem como tema *Sobre Conselhos Escolares*, no qual abordamos o nascimento dos Conselhos de Escola e aprofundamos a análise sobre o seu caráter e suas especificidades de organização e funcionamento. Neste texto, explicitamos a relação entre Conselhos Escolares, Participação Social e Relação com a Escola, objetivo deste trabalho. Este capítulo possui três desdobramentos em que apresentamos o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, programa federal publicado no final de 2004 e que serve de orientação para a organização e funcionamento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas brasileiras.

O sétimo título está estruturado com o seguinte tema: “*Metodologia da Pesquisa: a abordagem qualitativa e os Instrumentos de Investigação*”. Nessa última abordagem, explicitamos a opção metodológica desta pesquisa, registramos a pertinência e coerência da abordagem qualitativa na pesquisa em educação e apresentamos o cenário em que foi realizada a investigação. Ainda nesse texto, apresentamos como foi organizado o processo de coleta de dados, os instrumentos de pesquisa e a estratégia de interpretação.

A Segunda parte deste texto, deste relatório de pesquisa-Dissertação tem como tema maior: *Os Conselhos Escolares: um percurso interpretativo sobre os relatos e as imagens através dos questionários, entrevistas e documentos analisados*. Nessa etapa final, organizamos o texto com base na apresentação de tabelas, quadros e as vozes dos sujeitos que

explicitam os dados da pesquisa. O terceiro capítulo, tem como título *Evidências da Caminhada e Resultados de Pesquisa*. Nessa mesma parte, registramos as conclusões da pesquisa.

Esperamos, com isso, contribuir para melhor leitura e compreensão desta Dissertação. Além da **Bibliografia**, apresentamos, nas páginas finais, algumas **Notas** para esclarecimento de questões que, durante o texto, não foram possíveis aprofundar. Desejamos que a leitura seja agradável, assim como foi o processo de construção do texto.

CAPÍTULO I

*Da formação do pesquisador e a postura para
compreensão da realidade: trajetória analítica
de construção teórica e interpretativa da
realidade social*

1.1 A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Os movimentos políticos e econômicos, o fenômeno da mobilidade social, a efemeridade na caracterização do conhecimento moderno, na produção de saberes e mesmo da existência humana têm sido marcas para se compreender a sociedade contemporânea, a qual, por sua vez, dantes fora marcada pela segurança e “estabilidade” característica da modernidade, tem sido vista, nos dias atuais, como a “sociedade do instável”, sociedade do efêmero, e isso se manifesta, além dos campos econômicos e políticos, no campo dos padrões, valores e perfis.

Dentro desse contexto, é válido ressaltar que a permanência sobre referenciais simbólicos, sistemas comportamentais, como crenças e ações determinadas por padrões socialmente legitimados por instâncias como a religião e a política, tem dado lugar a um sistemático processo de vir a ser, de mudança, de transformação, que emerge dando novas cores, um novo desenho, novo formato para a sociedade. Nesse ínterim, é válido ressaltar que vários conceitos se encontram para dar conta da complexidade e multiplicidade de análises que se faz necessário, para entender e explicar a maneira de organização das pessoas na atualidade.

Dentre esses conceitos, situamos alguns que melhor traduzem estas tentativas de explicação e análise: Classe Social, Agrupamento Social, Movimentos Sociais, Camadas Sociais e, por fim, o conceito de Comunidade que, na perspectiva deste texto, se apresenta como necessária dada às próprias características do conceito, como a mutabilidade, a possibilidade do encontro de representações, imagens e elementos culturais que provocam identificação dos membros. A análise do tema evidenciará sua situação e nuances no conceito, na compreensão e na aplicabilidade sobre os fenômenos e atos sociais. Desta forma, estaremos nos aproximando do campo da Sociologia da Educação e ampliando a reflexão, para explicar como as formas de participação das pessoas que possuem certo tipo de vínculo com a escola, podem interferir no cotidiano desta instituição e ao mesmo tempo criar um ambiente diferenciado no contexto educacional.

Como ficará explícito no desenvolvimento do texto, demonstraremos as limitações dos conceitos para explicação de certos fenômenos sociais (precisamente os que acontecem na escola) e nos sentimos desafiados a estabelecer vínculos (quando possível) que permitam uma melhor interpretação daquilo que constitui o objeto e problemática de investigação desta

pesquisa: a participação da comunidade através dos Conselhos de Escola e as implicações desta participação sobre o cotidiano escolar.

Os conceitos que se vinculam à idéia de participação e mobilização comunitária estão em consonância com o que apresenta Santos (2007) quando analisa as referências paradigmáticas do comportamento social na modernidade. Para ele, os paradigmas da regulação e emancipação caracterizam a vida em sociedade desde os períodos de imersão em modelos democráticos. Na sua análise, a possibilidade de regulação da vida humana, da vida social vem se construindo desde a perspectiva dos intelectuais que fundaram o modelo contratualista no século XVII e este modelo se estende como a referência para a modernidade. Além desta abordagem, este autor defende a idéia de que as sociedades modernas caracterizadas pela incursão no modelo democrático, constituíram um modelo de regulação baseado na noção de disciplinarização do corpo e da mente e, por conseqüência, uma disciplinarização da vida social. Nesta perspectiva, um outro paradigma moderno tenta construir sua consolidação através de uma releitura do termo liberdade. A lógica da Emancipação é apresentada pelo autor como forma de contrapor a noção de disciplina, embora seja um olhar “invertido” sobre o mesmo objeto, a Emancipação não nega a regulação, agora no formato de auto-regulação, o que equivale dizer que há uma necessidade de reorganização do comportamento humano em função da sociedade e de sua compreensão do seu papel social.

Na perspectiva da regulação, o Estado, o Mercado e a organização societal baseada no Contrato Social retratados, respectivamente, em John Lock, Adam Smith e em J. J. Rousseau servem de personificação do controle externo sobre o sujeito. Por outro lado o autor, reportando-se a Max Weber, faz alusão às possibilidades de emancipação evidenciada em racionalidades que traduzem o comportamento e a produção social, são elas: racionalidade estético-expressiva, cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática evidenciada no Direito e na ética. Dessa forma é válida a assertiva que tenta aproximar estas noções de liberdade para fazer retratar o quadro que se coloca nos dias atuais: um perfil de sociedade cujas características se encontram no limiar entre processos de regulação constantes e ações que vislumbram liberdade.

No conjunto social, tanto instituições como movimentos sociais estão em constante processo de construção e mostra e manifestação de suas necessidades através de atos isolados ou mesmo coletivo, com grande ressonância como é o caso das escolas envolvidas com o

processo de gerenciamento participativo com tentativas constantes de abertura de espaços para a comunidade envolver-se na sua construção. Esta abertura possível é evidente nos caminhos trilhados pelas comunidades através dos Conselhos Escolares que esperamos, fique claro, ao longo do texto.

Além destas noções de nível macro que retratam o modelo de emancipação e regulação como paradigmas para compreender o comportamento social, apresentamos conceitos que melhor traduzem a forma de organização das pessoas e suas formas de representação da sociedade. É válido ressaltar que os conceitos abaixo serão analisados a partir de referência teórica específica e serviram para apresentação de possibilidades, todavia nos deteremos no conceito de comunidade para desenvolver os argumentos que fundamentam este texto e esta pesquisa. Isso implica dizer que os conceitos de Classe e Camada Social, Grupos e Movimentos Sociais e, por fim, Comunidade, serão apresentados como são analisados, discutidos nos nossos dias, ou como ficou evidenciado nos debates do final do século XX. No entanto, lançaremos nossos olhos apenas, ao conceito que fundamentará a nossa pesquisa que é o conceito de Comunidade.

1.1.1 Classe Social

A análise deste tema nos impõe uma interpretação dentro da construção teórica social-marxista. Segundo essa interpretação, a sociedade, mesmo as menos complexas, são compostas por divisões, marcadas pela necessidade de sobrevivência, ou pela necessidade de manutenção de condição econômica. No que se refere à dimensão econômica (locus de aplicação do conceito em uma ótica marxista), é possível afirmar que uma sociedade é sempre dividida em camadas sociais e um dos termos mais frequentes para descrever é o próprio conceito de classe social.

A classe social vem tradicionalmente das camadas socioeconômicas, isto é, dividindo a sociedade segundo renda e propriedade de capital. Fazer uma análise de classe social numa sociedade é uma forma de visualizar as estruturas de poder que realmente existem, e não como, às vezes, parece: dividir as pessoas entre melhores ou piores.

O conceito de classe que mais frequentemente aparece nas discussões é o conceito marxista, baseado em duas classes sociais em permanente conflito: a classe proprietária e a

classe operária. Essa definição de classe social se baseia num grupo na sociedade que é dono da maior parte do capital (ou meios de produção) e a classe operária que apenas é dono da sua mão de obra. Os dois grupos vivem em conflito contínuo porque a classe proprietária quer lucrar o máximo possível em detrimento da classe operária. O problema desta definição do conceito de classe é que é difícil aplicar na sociedade contemporânea. O argumento central é que o conceito origina de análises do século XIX e enfoca, principalmente, os fatores econômicos da sociedade e perde assim outras dimensões que também existem na sociedade de classe. Além disto, há grupos profissionais na sociedade atual que não se encaixam em nenhuma dessas categorias.

Outro autor que analisa este conceito é o sociólogo francês Pierre Bourdieu. A análise deste autor é mais complexa, mas oferece uma melhor imagem das condições reais. Bourdieu defende a existência de diferenças culturais entre as classes sociais, o que revela mais obstáculos que os econômicos, e que a propriedade real apenas é uma parte do conceito de classe. As diferentes classes criam diferentes elementos culturais que servem de identificação entre os sujeitos e ao mesmo tempo dificulta a ascensão dentro do sistema de classes. Bourdieu chama isso de capital simbólico, porque as estruturas de poder são construídas por símbolos. O valor da pessoa é sinalizado pela formação, título e outros símbolos que dão uma posição na sociedade. Posição social torna-se, neste contexto, tanto importante quanto a propriedade. Assim, existem várias dimensões no conceito de classe, além da propriedade de capital.

Em Bourdieu, encontramos a explicação da transição de poder a partir da relativização do capital. Quando na análise da sociedade atual, o autor explica que o diretor de uma empresa nem sempre é o dono. A pessoa tem poder baseado num capital que não é a propriedade dela. Acesso torna-se, nesta análise, tão importante quanto a propriedade.

Outros símbolos importantes podem ser o bairro onde a pessoa mora, o carro que dirige e os interesses nas horas de lazer: ir a uma exibição de arte ou num jogo de futebol. Eis um aspecto que o conceito marxista não leva em conta.

Bourdieu defende que a sociedade de classe se reproduz e passa de geração a geração e que toda a sociedade participa deste processo. Para este autor, a ambição do sistema educacional em tratar todas as pessoas como iguais de fato, dá aos membros de classes com baixo índice de desenvolvimento econômico, piores condições de ascensão, diferente dos

outros membros da classe dominante. O sistema favorece os grupos fortes enquanto os fracos têm que lutar de maneira mais intensa porque possuem menos recursos (capitais), e isso contribui para reprodução da sociedade de classes.

Para o pensador francês, "as classes sociais não existem (...). O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*" (1996, p. 26-27). À primeira vista, pode ser uma reflexão extremamente negativa. Mas, ao contrário, há um sentido positivo neste conceito. Bourdieu referencia-se em Thompson para definir o que é classe social:

é preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. (Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e. se se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – no sentido de E.P. Thompson fala em *The making of the English working class* - cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica.) (BOURDIEU, 1996: p. 29).

Assim, não se encontra na teoria de Bourdieu um sujeito social a-histórico e paralisado, o que existe é a luta constante entre os atores sociais para a ocupação dos espaços nos campos sociais e, no mesmo sentido marxista, no que se refere às classes sociais, estas somente se tornam classes mobilizadas e atuantes quando acontece um trabalho político de construção.

Estas proposições enfocam especificamente as relações entre capital e trabalho, economia e desenvolvimento ou posicionamento humano. Nesse sentido, os elementos do encontro de pessoas basicamente se constituirão de necessidades, ora de sobrevivência, ora de luta por ascensão e mobilidade social, ora de manutenção de nível social. Essa mesma análise poderá identificar nos conceitos de Necessidade, Desejo e Transformação, os elementos de maior relevância nos instantes de compreender a estrutura e o fenômeno da coesão social, que determinam a constituição de um discurso comum, ou mesmo busca intensa de ações identitárias.

1.1.2 Camadas Sociais

Este conceito é utilizado por intelectuais contemporâneos para identificar a forma como a sociedade se organiza e como acontece a distribuição de força e poder. É comum a reflexão de que há um conjunto de camadas sociais identificadas pela condição de dominação que exerce no contexto social. A partir da noção básica de camadas sociais, compreendida como nomenclatura que especifica a nova estrutura social, característica da sociedade no contexto da globalização, torna-se possível se utilizar de conceitos como Grupo, Movimento ou mesmo Classe Social.

1.1.3 Movimentos Sociais

A definição conceitual de movimentos sociais é bastante ampla. A autora que utilizaremos como referência é Maria da Glória Gohn (1985). A análise da autora é sobre o surgimento dos movimentos sociais urbanos em torno de uma demanda específica. Os movimentos sociais caracterizam-se basicamente por dois fatores: pela natureza da classe social que emergem e pelo seu caráter de luta – transformador (reformista, reacionário, revolucionário) ou conservador. Existem outras definições deste conceito como os anunciados por Navarro (2004). Para este autor quatro são as possibilidades de definição: a primeira define o movimento social como “um coletivo social, que compartilha objetivos e interesses comuns e utiliza meios de pressão e canais não institucionais, além de ter uma identidade social, uma estrutura organizacional flexível e um grupo dirigente, sem ter necessariamente uma liderança formalmente escolhida”. Com base nesta definição, segundo ele, organizações como o Movimento de Trabalhadores Sem-Terra (MST) não é um movimento social, mas sim uma organização, porque utiliza canais institucionais, diferentemente do período inicial de sua estruturação em que atuava por meio de canais não institucionais.

A segunda definição também indica o movimento social “como um coletivo social, formado por indivíduos que compartilham interesses comuns e, por algum tempo, compartilham também uma identidade comum”. Segundo Navarro, nesta definição, os movimentos sociais se distinguem dos partidos políticos porque sua principal capacidade é a mobilização de massa ou a ameaça de concretizá-la. Diferem ainda das associações, clubes sociais e organizações similares, já que seu objetivo é mudar a sociedade ou a sua posição relativa na sociedade.

A terceira definição identifica os movimentos sociais como formas políticas de contestação, que ocorrem quando as pessoas comuns, freqüentemente, em aliança com cidadãos mais influentes, unem suas forças para confrontar a ordem estabelecida, as elites, as autoridades. No caso destes movimentos sociais, “quando apoiados por uma densa rede social e galvanizados por símbolos culturalmente influentes e orientados para a ação, essa política de contestação à ordem estabelecida pode produzir uma interação sustentada, durante muito tempo, com os seus oponentes”.

A quarta definição sustenta que movimentos sociais “são redes sociais informais fundamentadas em formas de crenças e solidariedades, que são compartilhadas por indivíduos que se mobilizam sobre temas conflituosos”. Portanto, nesta definição, se não houver conflito, não há movimento social. Os movimentos sociais existem mediante conflitos, que se desenvolvem utilizando um repertório de formas de protesto.

Poderíamos citar, para ilustrar esta realidade, as reações de afirmação cultural presentes nos movimentos afro-descendentes, movimentos feministas, movimentos religiosos de cunho esquerdista e mesmo grupos ortodoxos extremistas.

1.1.4 Grupos Sociais

A definição de Grupos Sociais nos remete a subdivisões da sociedade e caracteriza o tipo de sociedade estratificada, complexa, com grandes “desníveis” na estruturação da condição de vida das pessoas. Desta forma, é possível afirmar que um grupo social é um conjunto de pessoas pertencentes a uma mesma sociedade que se relacionam com o fim de alcançar objetivos comuns e compartilhar os mesmos interesses, portanto partilham idéias que condicionam as suas aquisições, lutas e convivência. Ainda mais especificamente, pode ser entendido como um conjunto de pessoas que pertencem a uma mesma sociedade que se relaciona com o fim de alcançar objetivos comuns e partilham uma interdependência funcional, substituindo a simples soma de indivíduos alheados e isolados. É esta interdependência a causa da forte influência do grupo sobre a conduta dos seus integrantes.

1.1.5 Comunidade

O termo Comunidade tem sido muito difundido nos últimos dias, sobretudo porque traduz uma tendência mundial: o estabelecimento de relações num lugar comum, a entrada, a troca e as interações simbólicas-subjetivas, que permitem ao sujeito se constituir como tal no campo da multiplicidade de referências. Isso registrado interpretamos aqui o termo *comunidade* como sendo o lugar de encontro e trocas materiais e simbólicas entre sujeitos que partilham de referências comuns de/para sobrevivência. Tal conceito tem se ampliado no campo das análises econômicas e políticas, quando interpretado sob o ponto de vista holonômico, como sendo semelhante ao conceito de “Teia”. Uma estrutura interdependente que mantém constante processo de retro-alimentação com suas partes constituintes. A relação entre essas duas perspectivas nos aproxima da compreensão do nível de influência de movimentos de ordem macro como a globalização sobre a organização social, e, ao mesmo tempo, explicita uma “onda” homogeneizadora para a sociedade.

Pensar comunidade na era da globalização é palmilhar pelos caminhos dos discursos uniformizadores e práticas de resistência dos mais diversos contextos sociais em torno de necessidades, perfis e consumo, ao mesmo tempo em que essa reflexão impõe uma atitude crítica que analisa os processos de diferenciação da mesma linha de construção da identidade dessas comunidades. E ainda a identificação de processos conhecidos como contra-hegemônicos, processos de participação efetiva e diferenciação das ações por comunidade, o que gera uma série de alterações no sistema vigente e na estrutura divulgada pelos meios de comunicação sobre o comportamento e os balanços desses agrupamentos sociais.

Esta noção de “comunidade” nos leva a uma questão fundamental: a dos princípios de organização que garantem a coesão social e as regras de coabitação entre os diversos grupos que compõem as sociedades. Estes princípios não podem ser confundidos com os fundamentos que sustentam a idéia de sociedade, que exige, por definição, a consideração dos interesses coletivos, interesses analisados numa perspectiva macro.

Os fundamentos que sustentam o conceito de comunidade foram explicitados pelo sociólogo alemão Ferdinand Tönnies ainda no século XIX quando na análise das múltiplas formas de pertencimento a grupos definidos. Em sua obra, de título chamativo, *Comunidade e Sociedade* (1947), fundamentou sua reflexão na distinção entre sociedade tradicional e sociedade moderna, ele opõe a *Gemeinschaft* à *Gesellschaft*.

Este autor é um dos grandes pensadores da sociologia alemã do século XIX. A reflexão sobre comunidade como vamos descrever no pensamento de Tönnies, tendo como referência o modelo de sociedade republicano europeia, particularmente o modelo de sociedade francesa deste período, identifica a comunidade como sustentada por um pensamento contra-revolucionário. Esta ressalva é válida para registrar em que momento intelectual esse conceito de comunidade é analisado. Há, na literatura pedagógica também incursões na noção de comunidade, como é o caso da perspectiva de Celestin Freinet que analisa e propõe o estudo de Conselhos entre estudantes.

Em Tönnies, a *Gemeinschaft* (Comunidade) descreve todo grupo natural, fechado e com forte dimensão emocional, fundado nos laços objetivos (família, etnia, religião, o fato de pertencer a uma vila, tradições, língua, referências históricas...). Em oposição, a *Gesellschaft* (Sociedade) é um grupo baseado no consentimento e adesão voluntários, dentro de uma lógica utilitarista.

Os vínculos registrados nestas duas classificações podem ser assim caracterizados, uma vez que esta noção de vínculo é importante para compreensão do real significado das terminologias utilizadas por Tönnies para entender a organização social. Na perspectiva da *Gemeinschaft*, ou da Comunidade, os vínculos são duradouros, afetivos, fortes, profundos; os engajamentos de cada um são de nível moral em oposição ao que vai acontecer na Sociedade, engajamentos de nível jurídico e uma visão, adesão e cultura comum, de grupo. É uma compreensão de homem na sua totalidade, na totalidade da sua personalidade. Para este autor, o homem não é definido socialmente pela sua posição social, pelos seus papéis sociais (como vai fazer posteriormente a sociologia funcionalista). O homem é definido por fazer parte de uma comunidade, pelo conjunto de relações que ele tem com as pessoas, relações de caráter moral e afetivo e não de formas jurídicas.

A comunidade vai além da questão do espírito e da vontade. Diferente das teorias do Contrato Social, fundadas na definição do homem baseado na vontade e na razão. A contradição estaria na percepção de que a vontade e a razão poderiam fundamentar o egoísmo moderno e as lutas que envolvem a sociedade. O arquétipo da comunidade é a família. Cada um que chega ao mundo já estaria em uma família. Diferente do pensamento de autores como J. J. Rousseau, cuja interpretação da família identifica-a como personificação de um Contrato.

A noção de *Gesellschaft* caracteriza a forma de organização do tipo sociedade como forma de ligação social, de natureza individual, impessoal, contratual. Repousa sobre um grande contrato social entre indivíduos. A sociedade é fundamentada nos interesses de cada um e não sobre formas afetivas e tradições. Se a comunidade está baseada em um consenso imediato, silencioso e inconsciente, a *Gesellschaft*, por sua vez, está na ordem do vínculo artificial. É resultado de um contrato entre os indivíduos. Os vínculos são públicos e passageiros.

Na teoria de Tönnies, existem três tipos fundamentais de comunidade. Em primeiro lugar, a comunidade de sangue, de parentesco: a família, cujo lugar de existência é a casa. O segundo tipo é caracterizado pelo lugar de existência coletiva, a vizinhança, nesse caso a aldeia é a melhor representação desse conceito. Nessa segunda classificação, ele identifica os sujeitos que têm por costume viver juntos e se baseiam numa relação de confiança. O terceiro tipo é marcado pela convivência pacífica típica das amizades, o que caracteriza as aproximações de pessoas no campo profissional, na igreja. São pessoas que partilham práticas comuns, idéias comuns. Estas três formas são interdependentes, muito embora esta classificação específica possa dar a impressão de que há comunidade somente em lugares isolados ou no campo, o autor destaca que comunidades surgem também nas cidades, baseados nos vínculos de sangue, na vizinhança ou com base nos interesses comuns.

O arquétipo da sociedade é a empresa e a rede de relações jurídicas, contratual. Nesse caso, há uma aproximação entre indivíduos, porém há um interesse individual que prevalece. A aproximação tem um interesse particular que motiva e dá sentido a esses contatos.

Este autor é um dos primeiros grandes nomes que vão teorizar a organização social e identificá-la como uma organização complexa e com divisões baseadas em lógicas diferentes. Outros autores seguiram o raciocínio de Tönnies e ampliaram a reflexão.

Em Émilie Durkheim podemos compreender as diversas formas de organização social baseada em um fundamento que ele denomina de Solidariedade. Para este autor, este conceito tem um lugar central na representação da macro-organização. A noção de solidariedade é a maneira que o sociólogo encontrou para explicar as diversas formas de pertencimento a grupos específicos e pela forma de manifestação da solidariedade e, através dela, é possível caracterizar os diversos tipos de sociedade.

Em *A divisão do Trabalho Social* (1893), ele opôs a solidariedade mecânica, que deriva de certo número de estados de consciência comuns a todos os membros da mesma sociedade, à solidariedade orgânica, devido à divisão do trabalho social e que, justapõe os indivíduos, uns ao lado dos outros, não contribuindo, portanto, à unidade do corpo social.

A idéia de pertencimento é central para compreensão do termo Comunidade definido dentro da lógica da construção discursiva que modela e caracteriza os participantes de determinado grupo social e pela noção de coletividade integrada que partilha elementos simbólicos e consegue colocar num “lugar comum” os sujeitos, ao passo que permite a construção de caminhos que serão trilhados coletivamente.

Essa análise nos faz canalizar esforços interpretativos para entender as implicações sobre as ações dos indivíduos na relação com as instituições, que seguramente são definidas a partir de uma relação estabelecida na estrutura social e, ao mesmo tempo, em um universo imaginário o que se manifesta na construção do indivíduo dentro de uma comunidade. Os diálogos e representações que estão lhe servindo como substratos à ação servem, ao mesmo tempo, como elementos identitários, diferenciadores e mobilizadores à ação.

O discurso característico das populações constitui um universo simbólico que provoca níveis diferenciados de socialização para os integrantes da comunidade. O discurso é constituído de símbolos, de imagens, de comportamentos, de desejos e de expectativas. Nesse contexto, podemos destacar a presença não só de construções lingüísticas, semânticas, mas de construções ideológicas na estruturação das abordagens discursivas e, ao mesmo tempo, a presença de um pragmatismo disciplinar que redefine papéis, perfis e crenças possíveis a um grupo social determinado.

Na tentativa de compreender como são formadas e como se manifestam as ações comunitárias, optamos por partir das análises sobre a noção de mobilização (processo intra-subjetivo que marca a junção da motivação externa com a idéia de necessidade interna biológica ou psicológica) movente e criadora nos indivíduos e modificadora das relações com as instituições sociais.

Sem dúvida, a abordagem desse tema, analisado dentro de uma lógica sistêmica, poderá dar margem a uma interpretação positivista que colocaria a relação da comunidade com as instituições do Estado como o fato social e que este não poderia ser interpretado senão

como fenômeno coletivo. Ou seja, a análise dos comportamentos individuais não serviria por completo para se compreender a ação, o que, em certa medida, possuiu na história um fundamento e uma característica contingencial, sobretudo pela necessidade de constituição de uma abordagem sociológica fecunda e consolidada. No entanto, passados alguns anos dessa abordagem, podemos entender os limites da análise e fazer uma leitura, como opção neste texto, neo-marxista, que compreende as contradições e coerências do processo e a necessidade de análise dialética na constituição e na relação do sujeito social e da comunidade, que lhe dá o sentido de pertencimento com as instituições do Estado, aqui especificamente, a escola na relação com os Conselhos Escolares. Diante desta exposição, é válido ressaltar que partimos da compreensão que o tipo de participação dentro dos Conselhos Escolares se aproxima do que chamaríamos de relações comunitárias, sobretudo pela partilha de interesses e da forma como as relações entre os sujeitos são estabelecidas.

A análise destas relações aqui feita, não será (ainda que seja difícil) caracterizada pela interpretação fenomenológica, meramente descritiva, mesmo nos valendo das entrevistas com pessoas da comunidade que tenham uma representatividade significativa, mas desenvolvemos o texto e a pesquisa, tentando compreender como se desenvolve o processo de participação popular e construção e modificação das identidades dos sujeitos, chamadas de individuais e coletivas, a partir de uma historicização do processo e análise qualitativa das ações dos sujeitos e dos seus argumentos, discursos, construções lingüísticas e semânticas.

Nessa perspectiva, entendemos como possível a compreensão das ações do sujeito social, suas relações com as instituições (especificamente a escola) e o sentido que é estabelecido nestas relações.

A discussão sobre o sentido encontra em Charlot (2005) uma ressonância necessária para se estruturar como modelo interpretativo das relações entre populares e instituições sociais como a escola. Para ele, o sentido tem uma característica psicológica de mobilização interna, afetiva. Possui como definição a estrutura ou potencial psicossocial que caracteriza o sujeito na determinação de significado para as práticas sociais; práticas essas que possuem um caráter intersubjetivo e são compreendidas nas incursões sobre a dimensão simbólica que fundamenta o movimento, a ação dos sujeitos na vida social.

Esta definição pode ser direcionada à compreensão das ações que acontecem na coletividade. Para isso, os estudos e outros conceitos protagonizados por intelectuais

franceses da segunda metade do século XX e ainda autores nacionais, como Paulo Freire são importantes porque marcam um momento da pesquisa nas ciências sociais e nos ajudam a entender como os sujeitos se comportam na vinculação da vida privada com a construção do interesse sobre o bem comum, coletivo ou criado como coletivo dentro de uma comunidade, neste caso, um ideal, um benefício ou processos de mudança qualitativas em processos de formação, como é o caso do que acontece na relação entre famílias e escola.

Acreditamos que a discussão da mobilização social interpretada a partir da lógica de ação de pequenos grupos, ou mesmo dos indivíduos aponta caminhos para se entender como e a partir de quais fatores determinado grupo social se lança no movimento de construção de si mesmo e de busca de ampliação das possibilidades de suas ações no contexto social múltiplo.

Identificamos este tipo de mobilização aqui como pertencente a uma linha política, por visar essencialmente uma possível transformação social, sendo que esta transformação poderá ser interpretada como aperfeiçoamento ou reconhecimento do lugar social de determinada classe, ou mesmo a abertura para que as vozes que compõem determinado grupo social sejam ouvidas no contexto maior, ou para que, diante da diversidade, um lugar no imaginário ou na representação coletiva seja reconhecido como de um grupo ou movimento social específico. Nesse sentido, este tipo de “luta” se caracteriza como, em linhas gerais, a tentativa de consolidação e alcance de uma série de reivindicações que legitimam a presença de determinado grupo na sociedade. Poderíamos assinalar, como forma de exemplo, a busca dos movimentos afro-descendentes pelo que ficou conhecido como “ações afirmativas”, muito presentes no cenário brasileiro a partir do final dos anos 1990, coincidentemente no período de ascensão de governos centro-esquerdistas ao poder no Brasil e na América Latina.

Da mesma forma, poderíamos destacar a luta do movimento feminista por um lugar de maior valorização no cenário mercadológico como forma de reconhecer o valor e a “necessidade” do trabalho feminino na constituição de novos parâmetros para existência, manutenção e possível transformação social, ou ainda, mesmo correndo o risco de ser mais radical no conceito, a luta pela construção de uma nova feminilidade crescente na segunda metade do século XX. Poderíamos ainda destacar outras lutas protagonizadas por grupos organizados em periferias das cidades ou do mundo. Estamos falando, neste momento, das constantes lutas que ocorrem na América Latina por afirmação ou reivindicação de um lugar no cenário global. Identificamos aqui a luta de grupos como os Zapatistas, no México; as

Guerrilhas, nos países andinos e na realidade brasileira, a luta dos milhares de despossuídos de teto, de terra, de lugar, de voz, de esperança, de presença.

Por fim, para registrar o foco de nossa análise neste estudo, destacamos as lutas das comunidades periféricas por um maior poder nos processos de compreensão, participação e decisão nos momentos de definir os rumos de determinada instituição social, como é o caso das comunidades dos centros urbanos, da zona rural nos momentos de participação da vida social escolar de seus filhos. Aqui cabem alguns questionamentos:

Quais fatores mobilizam estas famílias e a quais condições elas se submetem no que chamam de participação comunitária?

O que reconhecem, como e de que maneira efetivam o princípio de participação popular?

A resposta para estas perguntas, ou melhor, este tema terá centralidade em nossa abordagem neste texto. É importante ressaltar que estas perguntas serão respondidas através de uma análise criteriosa de dados qualitativos coletadas em uma comunidade específica no município de Poço Verde, Sergipe (caracterizaremos o local da pesquisa quando tratarmos especificamente sobre as questões do Método). No entanto, entendemos como válido um aprofundamento sobre as modificações provocadas pelo processo de globalização sobre o comportamento social das comunidades e das instituições do Estado. Faremos ainda, à frente, uma diferenciação nos modelos de Estado vigentes no Brasil do século XX e os reflexos e coerência destes modelos com as características das instituições, no nosso caso, a escola.

Voltaremos, neste momento, às discussões sobre a estruturação do processo de globalização e suas implicações para sociedade, especificamente voltando à análise sobre os temas vinculados à participação social, à participação popular, dentro de uma sociedade democrática.

1.2 NOVA ORDEM GLOBAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES

O processo de globalização, como processo de construção de novas lógicas, novas formas de convivência e produção, ainda vitimiza muitas comunidades que até então foram

marginalizadas do processo de acessibilidade aos bens coletivos, seu usufruto, sua construção e seu gerenciamento. Além disso, o processo se amplia constituindo um novo momento para a vida nas sociedades em todo o mundo, sendo que os limites territoriais são cada vez mais difíceis de serem definidos e os limites de uma realidade simbólica permeada pela construção cultural, semântica, comercial não podem ser mais encontrados.

Esse é um quadro que demarca uma nova noção de tempo, de sujeito e de relações humanas. É um lugar comum identificar este fenômeno como Globalização. Os partidários de uma nova ética e defensores de uma nova organicidade social, com uma revitalização do conceito de Solidariedade Orgânica, de Émile Durkheim (1999), adotam o conceito de mundialização, o que identifica não só uma concepção sobre ética, mas, acima disso, uma postura política, de afirmação da condição da humanidade como solidária e interdependente. Trabalharemos, no entanto, estabelecendo um diálogo entre a perspectiva de sociedade e o conceito de Globalização, para identificar o fenômeno de trocas em diversos âmbitos, constituindo novas realidades simbólicas e modificando as realidades empíricas.

1.2.1 - Os Fundamentos e Reflexos do Fenômeno Globalização

As análises sobre a globalização e seus reflexos no mundo já fazem parte da pauta de discussão de diversos setores, entre eles os espaços educacionais e políticos. A concepção que fundamenta o texto interpreta o processo como potencializador de novos intercâmbios de materiais, de informações, bem como trocas simbólicas, virtuais e também impulsiona as novas migrações, o que configura não só um reflexo socioeconômico, como também novas miscigenações. Como anunciam autores como Castells (1999), o processo de globalização, entendido também como processo mundial de informacionalização, produz implicações em todos os âmbitos na vida social. Sobre estas implicações, segundo o autor, é importante registrar o status ontológico e epistemológico do termo, para que sua interpretação não se limite à interpretação particularizada e plena de conceitos pré-concebidos.

Desta forma, faz-se mister identificar elementos que tornaram a vida humana mais intensa, no sentido de produção cultural, capacidade produtiva e potencial de comunicação. Todavia, comunidades, sociedades, governos passam a viver momentos de privação de autonomia, liberdade e privilégios em organizações antes tidas como democráticas. Ora, em uma sociedade em que a estrutura do Estado, bem como das suas organizações, suas

instituições deixam-se envolver numa nova lógica temporal, geográfica, histórica, acabam gerando novos perfis e reproduzem as novas relações com o tempo e o espaço para as pessoas que vivem situações de dependência com o Estado. Este, por sua vez, desintegra-se no momento que se alia à abstração do poder gerada pelos novos rumos da sociedade computadorizada e então os mecanismos de controle social, bem como de representação política, constroem-se em torno da efemeridade típica de sociedades que já não valorizam a tradição e os princípios que sustentaram sistemas de governo de outrora.

No modelo de organização societal, novo modelo que se sustenta pelo princípio do intercâmbio de tudo por todos num tempo excessivamente curto, diversos setores da sociedade se reconstróem, readaptam-se a partir de exigências polarizadas, centralizadas que unem capital e desenvolvimento tecnológico, oferecendo/impondo novos rumos para a formação do homem, rompendo, muitas vezes, com um discurso sobre a dimensão humana vista como necessária a todo processo de formação.

Para aprofundar as relações entre Estado e comunidade, discutiremos a partir do vínculo entre Globalização, Democracia, Estado e a escola. Essa proposta de compreensão das relações entre os temas ou dualidades acima registrados, também nos serve como forma de localização do objeto de estudo e ao mesmo tempo como forma de situar o debate em torno do espaço com singular importância para a formação humana e também espaço para a formação, reconstrução e reafirmação de identidades sociais entre os sujeitos que dela participam, a saber, a Escola, o espaço de interação programada.

É ainda importante ressaltar que existem três outras características do fenômeno Globalização geradas a partir das implicações deste fenômeno sobre as sociedades democráticas: a alteração no modelo do Estado, o esvaziamento das democracias representativas e, por outro lado, como um antagonismo ou um contra-processo, identificamos processos de participação alternativa, o que compreende um fenômeno típico do momento histórico agora vivido – as contradições e a pluralidade de ações num mesmo contexto.

Em sociedades democráticas, duas são as formas de participação do povo nas deliberações do Estado e na condução da sociedade: a democracia Representativa, típica de sociedades com alto índice de estratificação social e de complexidade e, por outro lado, a democracia Participativa, em que há uma aproximação maior do povo junto ao poder do

Estado e das suas instituições. Aqui identificamos estes conceitos vinculados a um dos temas desta discussão: a participação social e a efetivação de processos de ação popular como forma de construção e afirmação da identidade de sujeitos e coletividades. Trataremos disso posteriormente, uma vez que é necessário priorizar um debate inicial como estratégia para compreensão da singularidade e complexidade dos temas em evidência. Em seguida, faremos menção deste outro fenômeno-participação social sobre a escola como instituição do Estado-como gerador de implicações (formação, ruptura, alteração) sobre identidades individuais e coletivas, na perspectiva de Émile Durkheim.

1.2.2 - Globalização: efeitos sobre a Democracia Representativa e Democracia Participativa

A noção de modelo neoliberal de Estado e de sociedade está vinculada a uma concepção de democracia, uma concepção alterada quando trazemos à baila o conceito clássico que evidencia um poder ilimitado ao povo na condução da ordem social e do desenvolvimento da sociedade.

Os estudos em torno da democracia dos regimes democráticos na história identificam divergências conceituais e práticas. A definição nos remonta à Grécia antiga há mais de 2000 anos, quando a interpretação do conceito apresenta uma noção de povo soberano diante do poder de decisão sobre os rumos da *pólis*, a cidade grega. As experiências que surgiram desde então têm apresentado contornos diferenciados e interpretações também diferenciadas. Os estudos de Sartori (1994) dizem que, se nos detivermos, no sentido literal da palavra, ao conceito de democracia popular não podemos esquecer que o próprio conceito de “povo” pode ter várias interpretações, como:

- Povo significando uma pluralidade integral, todas as pessoas;
- Povo como uma entidade, ou como um todo orgânico;
- Povo como as sub-populações desprovidas de bens materiais e dependentes do Estado;
- Povo significando uma pluralidade aproximada, exatamente como um grande número;
- Povo como uma pluralidade expressa por um princípio de maioria absoluta;
- ou
- Povo como uma pluralidade expressa pelo princípio de uma maioria limitada.

A amplitude do conceito varia de acordo com a abrangência da noção de “povo”. Segundo esse autor, a controvérsia em torno desse conceito está centrada em dois pontos: 1º)

o número de pessoas que participa do poder (todos, a maioria, uma parcela) e 2º) a forma de participação (direta ou indireta).

Norberto Bobbio (1986), ao discutir o tema, faz uma distinção entre o conceito e a prática democrática na Grécia antiga e nas sociedades modernas. Segundo ele, o modelo moderno difere do clássico, sobretudo pela quantidade de participantes. O primeiro vivia uma democracia direta, das praças, participação real, pessoal de todos os cidadãos. O segundo tem como base a participação Representativa, que, conhecida como democracia indireta, é entendida como aquela em que os indivíduos são governados por representantes que eles próprios elegeram.

Na democracia da sociedade moderna, ainda é possível analisar a distinção entre as pluralistas e as marxistas. Nessa perspectiva, a soberania popular, princípio vital da democracia, no pensamento pluralista, por vezes se choca com os interesses das representações, sendo que a perspectiva marxista prevê uma sociedade unificada, na qual os interesses que ameaçam a democracia popular não poderiam existir, uma vez que a sociedade não seria representada por alguns nem haveria divisão de classe que pusesse em risco todo o processo democrático. Esta defesa argumenta que a cada formação socioeconômica corresponde um tipo de democracia. Sendo assim, na sociedade de classes, que, historicamente, tomou a forma escravista, feudal e burguesa, todas as manifestações de cunho “democrático” eram traduzidas numa relação política de exploração. Para Bobbio (1986), uma vez que não exista igualdade nas relações fundamentais e nas econômicas, também não pode haver nas políticas e sociais. Desta forma:

o regime democrático pressupõe uma organização democrática da sociedade, a influência das massas populares na política do Estado, a participação de todos os cidadãos na direção do País e a possibilidade de cada pessoa gozar plenamente as liberdades e direitos proclamados (op.cit. p.10-11)

Essa compreensão inicial nos remete à noção de participação como uma forma de estruturação do perfil político-social do sujeito e ao mesmo tempo, nos serve como medida para entender a dinâmica de sociedades democráticas. Insistiremos no tema dado a sua complexidade e a sua importância no contexto da nossa pesquisa.

A palavra “participar” é de origem latina. Vem de *participare*, que quer dizer: fazer saber, informar ou comunicar (ser informado), ter ou receber parcela de todos, ter ou tomar parte, influenciar. Esta terminologia nos remete a tipos específicos de participação e isso nos

faz compreender esta ação como forma de inserção do sujeito na vida social, ou mesmo, para ser radicalmente fiel ao texto de Bergman e Luckman (1985), participar da vida em sociedade é uma forma de socialização do sujeito, ou ainda, participar pode ser considerada uma estratégia do sujeito para tornar-se efetivamente um ser social. Essa noção primeira do tema já nos ajuda a esclarecer que esta ação do sujeito social, dentro de uma lógica de sociedade globalizada, configura-se como um ato de sobrevivência dentro de novos espaços de intercâmbio e de respostas imediatas, ações urgentes em contextos que se movem e se modificam a toda hora.

O contrário dessa noção de participação é a quase condenação do sujeito a um universo de passividade. Contrariar o ato de participar das tomadas de decisão da vida, do coletivo integrado é uma atitude inversa à condição de “Sujeito”. Assim, identificamos a contribuição deste processo na formação da identidade dos sujeitos como participantes de uma dada comunidade (processo de socialização) e como indivíduos, na formulação etimológica do termo: pessoa singular.

Além disso, somamos a esta noção o sentido de individualidade como estratégia para a construção de um Eu próprio, um Eu como entidade presente no mundo e que sobre si há uma construção simbólica que acarreta o sentido de continuidade (noção cultural) e de criatividade e singularização histórica. Ou seja, participar é uma forma de construção de um sujeito senhor da sua história, ao mesmo tempo com um sentido de pertença no mundo, a uma comunidade específica, simbólica e culturalmente determinada, e um sujeito que vive a noção de possibilidade constante, rompendo com a tendência de inexorabilidade presente nas discussões sobre reprodução social. Um ser que vê construída a utopia plena pela ação coletiva na busca de um mundo com sentidos renovados.

Na concepção de Assmann (1996) participação social é o processo mediante o qual as diversas comunidades têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada. Ou seja, não há possibilidade de participar sem produzir, gerenciar e usufruir os bens materiais e simbólicos gerados dentro de processos coletivos. O que nos acarreta pensar que só tem sentido o termo democracia participativa se este princípio de participação existir. O que em certa medida acontece nas democracias ocidentais é o contrário. Há uma geração intensa de bens materiais e simbólicos (como elementos da cultura dos povos, linguagem, música, símbolos, intelectualidade em geral e em

todos os campos), porém a produção segue um caminho inverso no momento de ser usufruída.

O acesso aos bens, depois de construídos, é limitado às pessoas que podem adquirir por uma soma de elementos que serão usados para troca. O que nos chama a atenção é que sobre este tema, há também uma série de estratégias populares para trilhar o caminho do acesso, muitas delas contrárias à argumentação do Estado, mas vivas como ações contra-hegemônicas, por vezes criminalizadas pelo Estado, respondidas com ações coercitivas para manter a suposta ordem social. Além da questão do **acesso** e do **usufruto** é importante fazer referência à questão da **gestão do bem coletivo**. É válida a ressalva sobre a necessidade de gerência coletiva como forma de evidência do sentido de participação efetiva, bem como é importante registrar que este processo pode gerar implicações na formação política do sujeito, ao mesmo tempo, possibilitar a reconstrução do processo identitário do sujeito, ou ainda da coletividade.

1. 2.3 - A Participação Micro e Macrossocial e a Dinâmica das Comunidades em um Cenário Globalizado

Nas sociedades contemporâneas há indícios de uma insatisfação com a democracia representativa que se nota nos últimos tempos, pelo fato dos cidadãos desejarem muito mais fazer e tomar parte das decisões em âmbito global e local o que gera conseqüências diretas na vida das comunidades e modifica suas estruturas comprometendo seus rumos. Provavelmente, ficará evidente, nesta leitura, que há uma sensibilidade política na compreensão da validade dos dois processos, embora exista uma imagem que emerge dos processos político-sociais contemporâneos que demonstra uma coerência mais evidente nas ações democráticas participativas.

Esta concepção de participação social é identificada como possível em duas dimensões básicas: a dimensão Microsocial e a Macrossocial. É importante falar de cada uma delas neste momento. Fazemos este registro como forma de esclarecimento por compreender que há uma construção *sui generis* a partir de cada uma destas formas de participação.

A primeira forma é caracterizada pela sustentação em pilares intrasubjetivos e na maneira como os sujeitos constroem ações para satisfazer em médio e longo prazo suas necessidades, utilizando como instrumentos de participação, as organizações comunitárias, as associações de bairro, de pais e mães (APM) muito ativas nas periferias do Brasil e,

especificamente, no nordeste, em associações comerciais, as comunidades religiosas, os blocos carnavalescos (contrariando a primeira impressão estes blocos muitas vezes são estruturados sobre princípios políticos, de luta coletiva e partidária), e ainda, como forma de especificar o nosso campo e objeto de estudo, em nível institucional, identificamos o espaço escolar e junto a este espaço, os Conselhos Escolares (CE's) como colegiados integrados, interativos, plurais, polifônicos e multicoloridos. Esta polifonia (**nota**) de que fazemos alusão traduz a multiplicidade de vozes e possibilidades de tomadas de decisão dentro de uma instituição do Estado.

Esta forma de participação (nos Conselhos) aproxima-se do que vamos identificar como Participação Microsocial, resultado de mobilização comunitária. Esta concepção nos possibilita analisar o tema como vinculado a interesses públicos e com forte tendência à ruptura com os anseios individuais e movidos por desejos intrasubjetivos. A troca direcionada, consciente, racionalizada de ideais, de leituras e compreensões de mundo, de objetivos comuns, somado ao direcionamento da ação para a transformação local e global determina a noção de participação social vinculado à produção, gerência e usufruto de bens coletivos. Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte neste processo maior.

Numa sociedade democrática, todas as instituições estariam organizadas para este fim, para tornar prático o princípio da participação social. O que torna a construção deste tipo de sociedade, na contemporaneidade, uma utopia-força que dá sentido a todas microparticipações (Bordenave, 1994). Nesse sentido, as participações na família, nas associações, nos movimentos religiosos, nos encontros e nas organizações da juventude, no trabalho, nos partidos políticos, no esporte, na comunidade e, mais especificamente, na escola constituiriam a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro, numa sociedade que caminha para retirar da marginalidade os diversos segmentos que compõem a sociedade ocidental, singularmente a brasileira.

1.2.4 - As Várias Formas de Participação

Insistindo um pouco mais no tema, Bordenave (1994) distingue outras maneiras ou tipos de participação, que são: a participação de fato; a espontânea; a imposta, a voluntária, a provocada e a participação concedida (idem).

O primeiro tipo é a participação de fato, é aquela praticada desde o começo da humanidade, quer no seio da família nuclear e do clã, quer nas tarefas de subsistência, isto é, a prática da caça, pesca, agricultura ou aquela praticada no culto religioso ou ainda na recreação ou mesmo na defesa contra inimigos. É a participação que identificamos aqui como condição de existência social. Existir na sociedade pressupõe estar internalizando um conjunto de elementos simbólicos, traduzidos como elementos culturalmente definidos, por vezes, elementos anteriores ao sujeito que fundamentam a tradição, os princípios familiares, os primeiros vínculos que dão ao sujeito a compreensão de fazer parte de um grupo social.

Para alguns autores já citados, este processo é compreendido como o de socialização primária: a noção de o “Outro em mim”, ou ainda de: “para ser sujeito eu participo do processo de subjetivação da realidade, internalização de significados, símbolos e comportamentos”, ou seja, não há existência sem a vivência intersubjetiva. É estabelecido entre os indivíduos um tipo de relação, um nexos de motivações que vai se estender para o futuro. Ou seja, não é possível a existência sem participar do mundo do/com o outro. Somente depois de ter realizado este nível de interiorização é que o indivíduo se torna membro de uma sociedade. Muito embora haja uma discussão contemporânea que sinaliza a existência social bem antes da participação efetiva na construção e definição dos rumos da sociedade. Nessas análises, o ser humano faria parte desta idéia de pertença mesmo estando na condição de indivíduo em formação na dimensão uterina. Um forma de existência que, pelo contato direto com a mãe (através da dependência alimentar e afetiva), se estabelece como existência real, internalizando características da comunidade que o circunda e que lhe servirá como espaço de re-significação.

O segundo tipo é a participação Espontânea que é aquela sem organização, estável ou com propósitos claros e definidos, a não ser os da satisfação de necessidades psicológicas de pertença, expressar-se, receber e dar afeto ou ainda para obter reconhecimento e prestígio. Esse tipo de participação espontânea leva os homens a formarem tipos de grupos que Bordenave (idem) chama de “grupos fluidos”.

No terceiro tipo, a participação imposta, o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades consideradas indispensáveis. Exemplificando este tipo de participação, pode-se lembrar das tribos indígenas que obrigam os jovens a submeterem-se a cerimônias e rituais, como também as sociedades mais estratificadas possuem seus próprios ritos de passagem e pertença.

Na participação voluntária, quarto tipo de participação, o grupo é criado pelos próprios participantes. Os membros do grupo definem sua própria organização, estabelecendo seus próprios objetivos e métodos de trabalho. O autor acima cita como exemplo, os sindicatos, as associações profissionais, as cooperativas e os partidos políticos ou ainda o de participar de um negócio seja como sócio ou como gerente. Diz ainda que esse tipo de envolvimento nem sempre surge de iniciativas dos membros do grupo. Esse modelo de participação pode ser provocado/vivenciado por agentes externos, ou internamente como estratégia para realizar objetivos comuns ou sua manipulação.

Por último, a participação concedida. Nesta, o grupo viria a ser parte do poder ou da influência exercida pelo próprio grupo aos seus dominantes. Cita o autor, o “planejamento participativo” como exemplo de participação concedida. Independentemente da ideologia dominante que objetiva manter o envolvimento do indivíduo restrito aos grupos e a local de trabalho, à paróquia, às cooperativas de modo a criar uma “ilusão de participação” política e social. Essa participação encerra em si mesmo um potencial de crescimento de consciência crítica e da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder. Em síntese, nas palavras do autor:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar e fazer coisas e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (Bordenave, 1994:16)

Segundo o exposto, é válido considerar que a participação social possui duas bases sólidas e complementares: a primeira, chamada pelo autor de Necessidade de Participação como ação existencial afetiva: a busca de fazer as coisas com o outro para satisfação pessoal e do grupo, sem uma noção utilitarista de fazer algo para conseguir uma resposta eficiente para um tipo de empreendimento coletivo, mas fazer algo na coletividade porque é possível sentir-se melhor no ato coletivo e há uma noção de segurança. A segunda base se estrutura na concepção utilitarista do termo: fazer algo em conjunto possibilita uma ação mais eficiente e mais eficaz do que fazer sozinho: a base Instrumental.

Como forma de circunscrevermos o eixo de nossa argumentação e focalizarmos o objeto de pesquisa, utilizaremos essas duas bases conceituais para compreendermos como a

ação participativa pode provocar alterações no comportamento de uma comunidade e, ao mesmo tempo, criar mecanismo de alteração na formação identitária do sujeito social. Vinculando este debate ao campo pedagógico e o cenário cultural, faremos referência ao conceito de identidade para explicitarmos a noção de sentido nestes dois campos, pois entendemos o papel estratégico que os termos Cultura e Identidade exercem no momento de organização e prática social. Além disso, estes termos são importantes, sobretudo, por tratar da constituição dos próprios sujeitos e porque o trabalho de pesquisa estará tratando especificamente da construção e re-significação do termo Identidade a partir da participação social nos processos de decisão dos rumos da escola pública.

1.3- A ESCOLA PARTICIPATIVA: OLHARES PROGRESSISTAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO COMO IDENTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES

A noção de participação como ato consciente, criador e ao mesmo tempo, reflexo de uma nova postura social, nos remete a alguns elementos básicos que justificam o envolvimento de comunidades em uma espécie de luta social em torno de elementos que significam melhoria da vida coletiva. No caso específico deste estudo, a melhoria das escolas, a criação de um ritmo de ação que permite o contato contínuo dos diferentes sujeitos na escola.

Dentre estes elementos básicos, o primeiro refere-se ao próprio conceito de participação; em seguida é importante entender porque é importante e necessário participar; e o terceiro elemento pretende traçar os fatores que impedem ou facilitam o processo de participação.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se e dominar a natureza. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades, não menos básicas tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Em Bordenave (1994,p.16) o processo de participação é caracterizado por duas bases fundamentais:

- Uma afetiva: quando participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros;
- Outra instrumental: participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhos.

A participação pressupõe, também, tipos e níveis de envolvimento, "em termos de mobilização de recursos e vontades empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções(...) em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante(...)" (LIMA,2001,p.76)

O autor aborda diversos níveis de participação, incluindo a participação passiva, caracterizada por "desinteresse e alheamento(...) e alienação de certas responsabilidades(...)" (op.cit,p.78). Neste texto trabalhamos com a compreensão de que a noção de participação deve ser entendida como um processo mais efetivo e próximo à práxis, como "um ato de ingerência" em que é necessário "ganhar voz e responsabilidade social e política" (LIMA,2000,p.33), o que representa o exercício da reflexão e da ação concreta na tomada de decisões.

A participação instrumental, que trata do sujeito, é a primeira instância do que chamamos de participação social. Esta refere-se, propriamente, a coletivos de modo que as pessoas envolvidas criam os bens materiais para sua apropriação. A participação social pode ultrapassar o microuniverso das relações sociais locais e passar a promover transformações nos macrorganismos da sociedade, no âmbito político e econômico.

É, pois, importante considerar as condições históricas de desigualdade e marginalização que caracterizaram a formação social do Brasil, características cujo fundamento é o processo de construção de uma distância intencional e singular entre o povo e o seu desejo e, junto a isso, deve-se levar em conta, a distância entre o povo e as instituições do Estado. Torna-se importante contextualizar a participação como um processo, um agente potencial de promoção de mudanças sociais significativas.

A participação social é, deste modo, descrita como o processo contrário à dominação e à concentração do poder. É o pensar coletivo a partir do cotidiano, do contexto das preocupações e interesses da população, na análise e no desvelamento da realidade, ultrapassando, enfim, o mero agrupamento para a mobilização efetiva e organizada.

A participação pressupõe dos sujeitos a análise crítica dos interesses e necessidades do grupo em seu contexto local e global, que é o próprio processo de conscientização em exercício. A leitura de Souza (1999) sobre os conceitos freirianos assim sinaliza:

O processo de conscientização é definido de duas formas: a consciência individual, que se concretiza pelo fato de o homem ter personalizado em si mesmo, os motivos e causalidades das necessidades e frustrações que requerem enfrentamentos coletivos, e responde individualmente a estes enfrentamentos; e a consciência social, que é aquela que o homem tem de si mesmo como ser social, assim como de suas necessidades e frustrações, o que requer um pensar e um enfrentamento comum daqueles que vivem em condição social semelhante. (SOUZA,1999,p.88-89)

Em Morin (2001,p.54-55), encontramos a conscientização como elemento propulsor do processo pedagógico de participar, que envolve a ultrapassagem da consciência individual para a consciência social dos problemas coletivos. Esta noção de consciência coletiva faz uma mediação com a tríade indivíduo-sociedade-espécie descrita neste autor:

Não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo deste circuito; (...)a sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade e a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie. Cada um desses termos é ao mesmo tempo, meio e fim. É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Assim, verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Na prática pedagógica da participação, essa tríade permite ao indivíduo sentir-se membro de um organismo, participante de um grupo e consciente dos desafios a que a realidade lhe impõe. A consciência de que seus interesses e problemas, outrora individuais, são agora coletivos e exigem uma tomada coletiva de decisões.

Diz-se prática pedagógica porque a participação é, antes de mais nada, algo que pode ser ensinado e aprendido; um conteúdo inerente às relações no ambiente escolar, que pode ser incorporado ao processo educativo. Nesta perspectiva, só é possível participar pelo exercício prático da participação, ação que pode ser estimulada e promovida no interior da escola.

A escola tem seus próprios instrumentos de participação, que envolve estruturas organizadas e legitimadas (projetos, encontros, festas, reuniões) que podem promover a participação. Embora estejam presentes no organismo escolar, nem sempre esses instrumentos estão disponíveis à participação de toda a comunidade escolar.

Para Gadotti e Romão (2000, p. 16), a participação "possibilita à população o aprofundamento de seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva em seu funcionamento." (GADOTTI e ROMÃO,2000,p.16)

A escola, nesse contexto, é um dos espaços potenciais de aprendizado deste processo, em que se concentram grandes grupos de crianças, educadores, funcionários e famílias, organizados em torno de um objetivo comum que é viabilizar o processo educativo. A participação no ambiente escolar "contribui para a democratização das relações de poder em seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino." (op.cit.,p.17)

Todos os segmentos da comunidade podem, desta forma, compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com maior profundidade as funções e papéis dos que nela trabalham, intensificar seu envolvimento e, assim, acompanhar e participar do processo educativo ali oferecido.

Se a participação é tão importante no ambiente escolar, o Conselho Escolar constitui um núcleo privilegiado de mobilização coletiva, de sujeitos que estão direta ou indiretamente ligados à escola. Este mecanismo, legítimo aos "olhos" do Estado, constrói sua legitimidade social quando é reconhecidamente um espaço que reflete o desejo coletivo e potencializa as vozes daqueles que estão sendo os sujeitos da escola: a comunidade interna e externa da escola.

Além dessas manifestações de legitimidade, é importante anunciar que este modelo de participação, este conceito e esta representação só são possíveis dentro de processos reais de gestão democrática, o que equivale dizer que este movimento de participação popular é ao mesmo tempo, reflexo e gerador de um modelo de organização da escola. Participação, nesse caso, estaria vinculado aos processos de reflexão e decisão coletiva sobre os rumos da escola, em seus aspectos administrativos, pedagógicos e comunitário financeiro, manuseio de material para a escola, estabelecimento de mecanismos de diálogo com a comunidade, escolha e organização dos instrumentos pedagógicos que potencializarão a qualidade da escola, iniciativas de organização por segmento como os grêmios estudantis e, finalmente, o próprio Conselho Escolar,entre outros.

A participação é facilitada em ambientes abertos ao diálogo, à partilha de decisões, que caracterizam a gestão escolar democrática.

1.4 - IDENTIDADE, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA

A identidade é um conceito complexo, amplamente discutido nos planos da Antropologia e Sociologia, com destaque para as tentativas de significação do tema e a construção de elementos para compreensão do comportamento dos sujeitos nas relações sociais. Como extensão, a investigação do tema debruça-se na busca de entendimento sobre as formas de agrupamento social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do sujeito é visto como um dos focos de análise para a tentativa de entendimento das relações estabelecidas no interior das instituições e de grupos socialmente definidos.

Autores como Castells (2006), Hall (1999), Durkheim (1999) analisam o tema sob diversos prismas o que nos faz entender que não é impossível falar de identidade numa perspectiva de consenso. Não existe consenso entre os pesquisadores sobre o tema. No entanto, há um encontro de análises quando se retrata a mudança nas “identidades” contemporâneas, quando estas são estudadas à luz das alterações estruturais que caracterizam o momento histórico atual e, ao mesmo tempo, que fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade.

Por que trabalhar (ou insistir) com o conceito de identidade na segunda modernidade como um dos conceitos fundamentais nesta pesquisa, uma vez que este tema é de grande abrangência e marcado pela subjetividade inerente a temas sociais? Ainda tratamos com afincos deste tema por considerar a complexidade que lhe é inerente e por percebermos o lugar que ele ocupa no esclarecimento do objeto investigado e aqui submetido à análise. Ainda é possível com o tema estabelecer algumas relações com outros correlatos e possibilitar uma ampliação do entendimento do texto.

É comum a relação estabelecida entre o conceito de identidade e as análises feitas por Erik Erickson (1976) sobre a base antropológica do termo (uma forma de criar uma semelhança entre os sujeitos independentemente da sua localização cultural) em conexão com o *Self* (Gillis, 1994), ou sentido individualizado de pessoa. Esta abordagem é, em síntese, a maneira identificada por intelectuais das ciências sociais, de fazer referência aos aspectos comuns de grupo de pessoas diferentes ao longo de um tempo.

O sentido de Identidade, como mecanismo de instrumentalização do sujeito na sua formação e localização na sociedade, foi bastante explorado por autores funcionalistas e

estruturalistas para entender o comportamento na sociedade de agrupamentos periféricos. Esse, porém, não foi o sentido atribuído por autores de linha marxista, weberiana e durkheimiana. Esta geração de intelectuais, que além dos estudos específicos que lhe deram fama e nome na história do pensamento, fizeram incursões sobre a relação das identidades com as instituições e ao mesmo tempo (em alguns casos não há um estudo aprofundado sobre a nomenclatura específica- Identidade, mas sim o sujeito, o trabalhador), o vínculo entre condicionamento social, ou lugar ocupado na sociedade e as marcas identitárias. Neste caso específico, definia-se identidade conforme os seguintes princípios e relações: antagonismo entre Capital e Trabalho, Status Adquirido e Renda ou a partir das Representações Coletivas socialmente consolidadas.

Este último termo será objeto de estudo. Não obstante à seqüência de análise, é preciso de imediato um esclarecimento sobre o conceito de Representação Coletiva. Este conceito foi utilizado por Durkheim na análise da sociedade do final do século XIX, seus movimentos, modificações e comportamento. Este conceito ainda é válido nos nossos dias porque permite-nos, a sua utilização como estratégia para identificarmos, principalmente, os elementos simbólicos explícitos ou não, na ação coletiva dos sujeitos.

Os conceitos tradicionais, clássicos por sua natureza e relevância, ainda mostram-se necessários, mas não suficientes para explicação da pluralidade de novos movimentos sociais que colocam também novos desafios às identidades, bem como sugerem novas frentes de pesquisa para responder às questões contemporâneas em torno das identidades coletivas. Dentre estas questões, sugerimos pensar: para quais valores, ou a que interesse político está direcionada a ação de uma comunidade quando na construção de um caminho, em busca, por exemplo, de uma noção de qualidade numa instituição como a escola? Outro aspecto a ser considerado seria o universo simbólico das implicações destas ações sobre o cotidiano da escola.

Nesta abordagem, trabalhamos numa perspectiva de diferenciação do conceito de identidade em dois pólos. O primeiro situado como o das identidades originais, mediadas pelo conceito de pertença original, materno, estruturado numa comunidade singular, com um número pequeno de significantes e com um universo simbólico reduzido de menor complexidade. Estes elementos são responsáveis pela estruturação de comportamentos, valores e princípios, muitas vezes originados na relação simbólico-mítica que traduz a influência religiosa.

O outro pólo seria pensado dentro do conceito durkheimiano de Identidades Coletivas, que é composto por um conjunto de comportamento, simbolismo, valores, princípios, visões de mundo, expectativa sobre o futuro, relações com o tempo e com as instituições que são protagonizadas e caracterizam a forma de estar no mundo de determinado grupo social. Tudo isso mediatizado pela efemeridade e intensidade da circulação de informações, da organização da sociedade (a existência de *ghetos*, tribos, novas periferias, novos bolsões de pobreza, novas condições de sobrevivência, etc.), bem como os novos perfis e novos papéis sociais atribuídos aos sujeitos.

No final do século XIX, a organização da sociedade européia, mais particularmente a sociedade francesa do final do século XIX, demonstrou que os processos de interação entre grupos sociais, as relações internas que alicerçavam os vínculos entre os indivíduos, eram compostos por um tipo de amálgama que, na análise durkheimiana, tinha como fundamento aspectos afetivos, orgânicos e sociais, mais precisamente de reciprocidade na produção material de existência.

A análise do Durkheim é sobre a sociedade na perspectiva da organicidade social e esta constituição estaria estabelecida a partir da noção de coesão social. Desta forma, o papel das instituições do Estado, bem como o papel, a função exercida pelos indivíduos estariam baseadas em um princípio de existência coletiva. Sendo a preocupação durkheimiana em torno da coesão social, este autor vai defender a idéia de Solidariedade como uma construção necessária na composição da vida em sociedade. Dois são os tipos de solidariedade, dois são os modelos para efetivação da coesão social, modelos que serão, progressivamente, introjetados no sujeito e desenvolvidas conscientemente ou inconscientemente por estes.

O primeiro é chamado de Solidariedade Mecânica. Este tipo de solidariedade, segundo Durkheim (1999), é desenvolvido em sociedades com uma estratificação social de menor complexidade, onde a divisão do trabalho social é quase reduzida à simples papéis que, naturalmente, são desenvolvidos pelas pessoas, em contextos em que a diferenciação social é simples e pequena. Dentro desta realidade é que surge, conforme Berger e Luckman (1985), o sentido de socialização primária, ou, como é aqui defendido, surgem as noções de identidade reconhecida como simples, original, primitiva... mas, sobretudo, pela possibilidade de contato com um número pequeno de signos, elementos simbólicos que darão sentido às construções identitárias do sujeito, como a noção de pertença e visão de mundo e comportamento social aceito pelo grupo social determinado.

O segundo modelo é o de Solidariedade Orgânica. Este modelo de solidariedade possui existência em sociedades com um nível de complexidade elevado na sua organização, bem como com uma diferenciação acentuada na organização do trabalho social. A Solidariedade Orgânica é constituída, então, a partir das diferenças sociais, já que em sociedades com acentuada divisão social do trabalho, os indivíduos unem-se pelo princípio de necessidade de troca de serviços e pela sua interdependência. Os membros deste tipo de sociedade estão unidos em virtude da divisão do trabalho. O lugar ocupado pelo sujeito é que vai constituir o lugar de significado e a maneira como ele vai simbolizar sua existência material e subjetiva.

Embora neste tipo de sociedade, com alta complexidade na divisão de funções, haja possibilidade de interação dos indivíduos, esta dar-se-á mediatizada pela troca de serviços; o princípio de coesão social será assegurado mesmo que esta nova forma fuja de uma idéia de troca voluntária de ações, mesmo que seja o lugar ocupado na produção material que vai determinar o lugar de significação pelo sujeito e o pertencimento das pessoas em grupos sociais diferenciados não será por mobilização voluntária, mas sim dentro da lógica de interdependência material. É nesse contexto que situamos aqui a realidade do cotidiano dos Conselhos Escolares, especificamente nas escolas onde funcionam. Na defesa teórica durkheimiana fica explícito que o que acontece nos Conselhos se aproxima do que o autor chamará de Solidariedade Mecânica, afastando-se, progressivamente, do conceito de solidariedade orgânica, muito mais complexa e movida por outros fatores de ordem macrossocial.

Diante de todas estas evidências nos sujeitos, Durkheim vê as características do que vai chamar de Identidades Coletivas e Representação Coletiva como forma de esclarecer a natureza das mobilizações de vários grupos sociais, símbolos, desejos, significantes e objetivos comuns e as necessidades sociais de pertencimento, conscientes ou não.

A noção de Representação Coletiva é central neste tipo de abordagem, sobretudo pela compreensão de que os grupos constituídos em sociedades complexas estarão organizados pela dependência mútua, por uma solidariedade distante da idéia de afetividade, uma solidariedade menos emotiva, personalizada.

Esta última classificação é aqui apresentada como possibilidade de análise dos tempos atuais. Tendo clareza de que a abordagem histórica pressupõe o olhar situado no tempo e no

espaço, sob o risco do anacronismo, optamos por traduzir os conceitos de Solidariedade como estratégia de leitura crítica dos movimentos sociais atuais e, ao mesmo, tempo analisar a viabilidade do tema e a pertinência do conceito.

Além destes elementos/objetivos do texto, situaremos o conceito de identidade coletiva, característica das formas de identificação das marcas de pessoas pertencentes a grupos socialmente determinados, caracterizados pela luta por uma causa ou mesmo pelo agrupamento inconsciente baseado na troca de ações por serviços como estratégia de sobrevivência. Estas noções conceituais nos servem de base para melhor compreensão dos temas tratados neste texto.

Uma breve análise do contexto da sociedade contemporânea, das formas de organização e manifestação das pessoas, faz com que sejamos remetidos a compreensão do fenômeno Identidade Coletiva e das possibilidades de intercâmbio constante de informações e universos simbólicos que constituem a formação do sujeito (junto ao conceito de Identidade Coletiva, alguns autores fazem menção do termo “hibridez” como forma de explicar a multiplicidade de formas de identificação dos sujeitos e ao mesmo tempo a perda de significantes primários). Para esta análise, nos reportamos às leituras de Stuart Hall, no livro *Identidade cultural na pós-modernidade* (2003), em que este autor destaca como sendo necessária ao aprofundamento do tema a percepção do condicionamento a que se submete o sujeito quando participa de um determinado grupo social. Contraditoriamente, este tipo de condicionamento, eleva, progressivamente, o sujeito ao nível de reflexão que lhe permite, em última instância posicionar-se diante do vivido e sobre as possibilidades de identificação para si, na sua história.

Ainda segundo este autor, três são os modelos de identidade na história e estes três modelos permitem uma aproximação da compreensão do tema. O modelo de identidade presente no Sujeito Iluminista, caracterizado pelo processo de racionalização do perfil, do conceito de sujeito e um papel centralizado na razão interpretativa; o modelo de identidade presente no Sujeito Sociológico, caracterizado pelo predomínio da mudança, o devir constante, e, por fim, o modelo de identidade gerada no sujeito pós-moderno, cuja melhor interpretação diz respeito à idéia de multiplicidade de referência para constituição identitária e as possibilidades de trânsito constante entre modelos e referências sociais. Para Santos (2004), o indivíduo na condição pós-moderna, é alguém submetido a um bombardeio maciço

e aleatório de informações que nunca formam um todo, e com importantes efeitos culturais, sociais e políticos.

São três modelos, específicos, porém integrados e o último, em especial, mais próximo ainda do debate contemporâneo. É válido ressaltar que para o autor em questão, a nomenclatura Pós-modernidade poderá ser interpretada também como modernidade tardia, o que na acepção de autores neo-marxistas esta definição pode ser interpretada no conceito de segunda modernidade. A partir desta exposição inicial, passemos ao desenvolvimento destes três modelos e os vínculos destes com a abordagem da pesquisa aqui registrada.

Como já afirmamos no início desta sessão, temos razão para acreditar que este tema é muito importante para o nosso debate, pois a primeira compreensão do tema nos remete a um imperativo: a identidade é a forma básica pela qual criamos uma identificação pessoal e também a maneira que criamos representação do mundo e de nós mesmos. E a maneira como os sujeitos em coletivo se organizam para definir linhas de ação, formas de organização coletiva e estruturação de diálogos, debates... deixam marcas de aproximação que alimentam a noção entre eles, de agrupamento social e vínculos identitários.

Estes primeiros esclarecimentos já são, em parte, capciosos, pois provocam rupturas com o a concepção veiculada no senso comum de que Identidade estaria apenas vinculada à forma como exerço, ou melhor, o papel que exerço na sociedade e, ao mesmo tempo, a forma como a identificação exterior é internalizada pelo sujeito. O que estamos analisando aqui é uma concepção que vincula, essencialmente, o sujeito a uma dimensão identitária que traduz uma representação pessoal; acima dos papéis exercidos na sociedade, como no caso específico das socializações primárias e secundárias (BERGMAN e LUCKMAM, 1985), quando na internalização das funções sociais (homem, mulher, filho, cristão, etc) determina o comportamento e uma (falsa?) identificação primeira, bem como o que acontece em seguida, na chamada socialização secundária, quando os laços de companheirismo agem como amálgama na composição de grupos com (ou não) objetivos comuns, ou ideal partilhados.

Na definição sociológica crítica, estes vínculos são alicerçados por princípios de pertença e são reproduzidos a partir da ação coercitiva de cada grupo ou instituição sobre seus membros. O que implicaria numa formulação identitária de segundo grau e demarcaria a ação do sujeito. Muito embora estejamos indo e vindo no uso do termo Sujeito Social ou Agente Social, Indivíduo e Ator Social valemo-nos da ressalva de que estes conceitos não são de

mesma natureza semiótica. Os campos de domínio de cada conceito estão vinculados a uma área de conhecimento específica e trata de coisas ou dimensões diferentes em uma mesma pessoa. No entanto, compreendemos que isto é comum na literatura social, embora entendamos a singularidade de cada uso e de cada abordagem teórica

O conceito de Ator Social ou ainda Sujeito Social está vinculado à idéia de participação em uma sociedade, consciente dos limites e possibilidades presentes na sociedade; um sujeito que pertence a um conjunto social determinado e ao mesmo tempo vive com uma liberdade republicana presente no seu dia-a-dia. A nossa opção e defesa em torno do conceito de Identidade e de Sujeito Social está traduzida como uma fonte de significação e experiência de uma comunidade, um grupo ou mesmo uma dada sociedade.

Ainda nesta discussão, Castells (1999) escrevendo sobre a sociedade em Rede e a junção dos termos Informação, Identidade e Cultura, destaca a diferenciação gerada pelo conceito de identidade entre as chamadas fontes de sentido e os papéis sociais. Para isso ele vincula o conceito com o de autoconstrução e individuação. Para este autor, em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. O termo Identidade necessariamente passa por processos constantes de reconstrução e realimentação de significados dentro da abordagem específica da Antropologia e ao mesmo tempo serve, na acepção de Bourdieu (2007), como função estruturante em outros campos de conhecimento e em novos espaços de organização conceitual.

A peculiaridade do conceito antropológico de identidade estaria, então, no fato de que o conceito emerge a partir de um dado sistema de relações sociais, o que significa dizer que, qualquer estudo antropológico sobre este objeto, deve levar em consideração o sistema de relações intersociais que propicia as condições de existência e gera a identidade. Fato concreto é que este conceito e sua relação com a formação de um grupo social constrói-se numa relação dialética, inter-determinada e num processo de mutabilidade constante. Nas palavras do autor:

Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão na verdade, diz respeito a com, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção de identidades valse da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo e espaço. (CASTELLS, 1999 p.23)

Desta reflexão, emerge a idéia de que toda identidade possui determinantes em um contexto marcado por relações de poder, e, conseqüentemente, sua definição está baseada no conjunto de elementos simbólicos que é partilhado por indivíduos de um mesmo coletivo, com características próximas, ao mesmo tempo em que cria certos limites que impedem a passagem de outros sujeitos: os limiares identitários. Com esta defesa, o autor propõe a distinção de três tipos de formação de identidades. Esta distinção registrada aqui servirá como mecanismo de interpretação dos tipos de formação presentes no conjunto social. São os seguintes modelos de formação de identidades: Identidade Legitimadora, Identidade de Resistência e Identidade de Projeto.

Sobre o primeiro tipo é importante circunscrevê-lo nos discursos reprodutivistas da segunda metade do século XX, da caracterização das populações como formadas a partir de ideologias e não do que entendemos por representação coletiva, ou seja, a dimensão consciente ou inconsciente da ideologia formaria um substrato que marca a formação e o comportamento das pessoas, das comunidades na sociedade. Aqui estamos fazendo uma distinção entre o conceito de ideologia como falsa consciência, registrado nos textos de autores como Althusser, Karl Mannheim e afirmamos o conceito defendido por Poulantzas (1978) que observa a ideologia como a formadora de um imaginário, porém aquela que vai assumir uma série de representações. Esta pode ter uma dimensão individual, enquanto a representação coletiva está vinculada à interpretação de diversos elementos da vida em sociedade por indivíduos que partilham de mesmas referências culturais. Desta forma, é importante registrar que a noção de ideologia como modeladora do comportamento e, de certa forma, da subjetividade, conforme Bourdieu e Passeron (1983) e Althusser (Ano), poderá ter como fonte a cultura, bem como as instituições do Estado.

Para a interpretação do primeiro modelo anunciado por Castells, a Identidade Legitimadora, citaremos mais uma vez, o autor:

Na minha visão, cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade. A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural. (Castells, 1999 p.24)

Esta visão evidencia o papel da ideologia na constituição da noção de civilidade e, ao mesmo tempo, problematiza o papel das instituições do estado na formação da sociedade. Segundo o texto acima, é importante referendar a abordagem de Gramsci (2004) quando

formula o conceito de Sociedade Civil e analisa a ação das instituições do estado na organização social.

Este autor considera que a sociedade é composta por aparatos do Estado como igrejas, sindicatos, partidos políticos, cooperativas, entidades cívicas, etc., e estas cumprem um duplo papel: por um lado, servem para prolongar a dinâmica do estado na sua relação com a sociedade civil, por outro lado, institui na mentalidade coletiva uma certa imagem de interdependência fazendo com que as pessoas interpretem as instituições como necessárias e construindo uma demanda por comportamentos, rituais e valores que dão a possibilidade de perpetuação do modelo ou da estrutura social. Ou seja, onde Gramsci estava compreendendo como uma ação (a constituição da sociedade civil) que formaria uma sociedade democrática e, por conseguinte, estruturaria a base para uma transformação social em favor dos menos favorecidos, autores como Foucault e alguns dos intelectuais da Escola de Frankfurt como H. Marcuse e M. Horkheimer definiam como dominação internalizada e legitimação de uma identidade imposta, pradoxal e não-referente. O segundo modelo de Identidade apresentado por Castells (1999) é a Identidade de Resistência. Apresentaremos brevemente este modelo. O modelo de identidade denominada de Resistência, como o termo anuncia, é a construção identitária destinada a construir certo tipo de *modus vivendi* que resiste a certos tipos de opressão na sociedade. Este tipo de resistência forma, no interior da sociedade, as chamadas comunidades, ou comunas com características semelhantes aos grupos citados anteriormente como nos movimentos de reafirmação da etnia, crença ou lugar territorial na sociedade.

A diferença é que aqui estamos tratando de uma formação legitimada pela ação comum, finalidades comuns e, concomitantemente, a uma essencialização da resistência pela determinação histórica, geográfica e, por vezes, biológica do grupo que resiste diante do opressor, identificado aqui como instituições ou grupos de mandatários que se estabeleceram no poder. Podemos identificar, nestes grupos, uma construção discursiva que identifica o Estado como alvo constante de denúncias e como símbolo da opressão, angústia e responsável pela institucionalização da desigualdade na sociedade. Nas palavras de Castells:

O fundamentalismo religioso, as comunidades territoriais, a auto-afirmação nacionalista ou mesmo o orgulho de denegrir-se a si próprio, invertendo os termos do discurso opressivo, são todas manifestações do que denomino exclusão dos que excluem pelos excluídos, ou seja, a construção de uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites da resistência. Nesse caso surge uma questão quanto à comunicabilidade recíproca entre essas identidades excluídas/excludentes. A resposta a essa questão, que somente pode ser empírica e

histórica, determina se as sociedades permanecem como tais ou fragmentam-se em uma constelação de tribos, por vezes renomeadas eufemisticamente de comunidades (Castells, 1999 p.25-26).

Esta concepção de Identidade é importante para este estudo, pois anuncia outra característica dos grupos que incitam movimentos partidários, comunitários para o alcance de metas comuns e lutam a partir de uma construção simbólico-linguística que impulsiona todo um coletivo. Este tipo de grupo, ou comunidade como anuncia o autor, é mais evidenciado, contraditoriamente, em sociedades com maior abertura democrática, sociedade que vive na perspectiva de um Estado Regulador, sobretudo porque encontram maior abertura para tomada de posição e anunciam maiores motivos para implementar luta, desde a necessidade de afirmação como comunidade até a reivindicação por espaço, vez, voto, etc., como já registramos em texto anterior.

No nosso estudo, este tipo de construção identitária é mais importante do que outros motivos que marcam a ação comunitária. Registramos, aqui, que, em contato com os sujeitos da pesquisa, membros de uma comunidade no interior de Sergipe, no município de Poço Verde, espaço em que acontece nossa investigação, a luta interna no grupo é pela maior concentração de interesses dos comunitários no bem público e maior engajamento na construção de um outro modelo de sociedade para os seus filhos.

Desta forma, identificamos de maneira incipiente, um tipo de resistência às chamadas imposições do Estado através dos comandos dos diretores, somado a isso, uma constante desagregação do poder de escolha e decisão das pessoas que fazem parte da comunidade em que as escolas estão situadas. Assim, este tipo de postura é uma marca para composição da identidade coletiva e evidencia a importância de alicerçamento dos princípios internos de coesão social^{1*} para definir os caminhos de ação de uma comunidade e ajuda-nos a melhor identificar a relação da comunidade estudada com o Estado e suas instituições.

A terceira marca identitária ou o terceiro tipo de Identidade classificada por Castells é a Identidade de Projeto. Uma definição complexa, cheia de significado quando compreendida. Para este autor, toda identidade de Resistência poderá gerar um tipo de identidade de Projeto. Esta afirmação advém da necessidade de superação que um grupo social vive quando oprimido pela força do opressor, aqui leia-se: Estado.

¹ * Os textos referentes às “Notas” estão apresentados nas páginas 180 a 185 desta Dissertação.

Esta necessidade de superação quando identificada mobiliza a ação do grupo em busca de um novo “lugar” no contexto ou na relação com outra comunidade, com um tipo de opressor humano, ou com a própria instituição, entendida como um tipo de opressor não humano, porém não menos real. Aqui identificamos que esta necessidade de superação e construção de um modelo social está baseada em princípios definidos internamente e o modelo social (tipo de sociedade, sem hierarquias, por exemplo, ou o formato da relação com as instituições do Estado) é construído (ou conquistado) a partir do que deseja o grupo.

O modelo defendido por Castells (1999) é importante para esta discussão e circunscreve o tema Identidade como relevante para se compreender a dinâmica social e a evolução de certos grupos que estão em movimento constante. Entre outras possíveis relações, o termo Identidade ainda dialoga com o conceito de Classe Popular e nos direciona para outro horizonte de interpretação e análise da sociedade.

É válido ressaltar que o encontro dos conceitos de identidade e por fim do conceito de classe popular destaca a idéia de vinculação entre sujeitos pertencentes a um grupo social específico, constituído de valores, princípios, símbolos e expectativa sobre o futuro e sua situação social. Estes grupos sociais, por estarem em uma sociedade, mantêm uma relação com as instituições. Sejam relações imediatas, relações de sentido ou apenas vivenciem as interações nestas instituições sem o vínculo subjetivo. Nesta análise, situamos a escola como instituição privilegiada por possibilitar a coexistência entre diferentes. A heterogeneidade é a palavra que se aproxima na tradução do perfil da escola, sobretudo quando tratamos da pública. Uma escola voltada para atender as pessoas de diversas origens e, por consequência, uma instituição aberta aos desafios da diversidade.

Os conceitos discutidos até aqui, bem como a reflexão sobre participação popular nos ajudam a começar a análise sobre o espaço de educação pública como local de investigações possíveis. Assim como os processos de gerenciamento da escola pública são elementos de investigação, por conseguinte, esta escola é identificada como instituição do estado, democrática, que possibilita (para efetivação dos conceitos de Participação Representação e Efetiva) a presença das comunidades no seu interior.

Especificamente, trataremos aqui dos processos de participação popular que se manifestam e se efetivam na gestão do espaço público como forma de análise das implicações desta participação por populares sobre a constituição de suas próprias identidades, o que

chamamos aqui como identidades individuais e coletivas, na perspectiva de Émile Durkheim, conforme análise anterior. Para isso, faremos alusão em capítulos posteriores à realidade do município de Poço Verde, no interior do estado de Sergipe, local em que, é divulgada a ocorrência de uma intensa mobilização popular na reconstrução do sistema de ensino e, por conseqüência, a mobilização marca a transformação da própria estrutura social.

Acreditamos que desta forma, seja possível identificar processos de construção de uma lógica diferenciada sobre o entendimento em torno da interiorização dos processos de formação e participação política das comunidades sobre uma instituição do estado e mais especificamente focalizaremos as implicações para a formação do sujeito e construção de um tipo de sentido identitário nos que participam do processo. Desta forma, como instrumento, ou mecanismo de participação, analisaremos esta dinâmica pelas lentes do Conselho Escolar, ou Conselho Deliberativo.

É com esta perspectiva real de participação e influência popular sobre os processos decisórios que entenderemos os movimentos desencadeados nas últimas décadas de busca de autonomia local dos sistemas educacionais, das escolas e das comunidades nos momentos de organização, conceitualização e prática. Assim, é importante evidenciarmos o porquê da discussão trazer a escola como espaço de análise e de focalização da investigação. Para isso, faremos uma reflexão sobre os vínculos entre os conceitos de Estado e Escola, uma vez que não é mais necessário, neste momento, voltarmos ao conceito de participação, muito embora ele apareça agora, de maneira aplicada, como mecanismo para interpretação dos dados de pesquisa. Para esta análise, apresentaremos o conceito de escola participativa e escola popular.

1.5- UMA ESCOLA EMERGENTE: OS PARADIGMAS DA ESCOLA PARTICIPATIVA E DA EDUCAÇÃO POPULAR

As reformas educacionais desencadeadas no mundo nas últimas décadas de 80 e 90 do século XX representam num contexto macro, uma série de rupturas conceituais, organizacionais: um repensar dos fins do processo educativo, da natureza da educação e dos modelos de gestão da escola.

Teóricos contemporâneos como Charlot (2005), Castells (1999), Torres (2001), Gadotti (2001), Gentili (2000), Torres (2004), Teodoro (2005) concordam que as mudanças

nos sistemas educacionais, assim como a corrida dos investidores e a quantidade de investimentos nos países em desenvolvimento adquiriram um significado político na formação estratégica de um novo modelo social e econômico. Assim, este repensar a educação nas suas estruturas e na sua forma de organização foi entendido como uma maneira de responder a um conjunto de demandas emergentes no mundo.

Estes compromissos com a educação foram partilhados por governantes de diversas nações do mundo. Para tal, diversas reuniões foram realizadas de caráter estratégico com abrangência mundial. Reuniões, eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien na Tailândia em 1990, Dakar em 2000 (estas reuniões tratavam especificamente de modelos de combate ao analfabetismo no mundo). Estes eventos foram marcados pelo envolvimento das principais agências de financiamento e destinava-se a orientar os planos de educação básica dos países de maior população do mundo. Ocorreram ainda reuniões dos chefes das Nações Ibero-Americanas entre 1991 a 1996. Nestes mesmos anos, expressões como *sociedade de aprendizagem e economia baseada em conhecimento* estavam contidas no documento da União Européia simbolizando a importância das reformas educacionais no novo contexto mundial.

É válido ressaltar que estes modelos de educação, a agenda de ações propostas e o caráter destas reuniões estavam situados dentro de um lógica diferente das proposições neoliberais características do Estado Regulador. Estas reuniões proporcionaram novas análises e novas demandas no campo político e pedagógico, ao passo que gerou uma série de outras reuniões populares de reivindicações, de luta em torno de políticas públicas com um nível de participação popular diferenciado, novas noções de qualidade e uma escola diferente, mais crítica, solidária, inclusiva e tolerante.

Estas realidades, no entanto, circunscritas no âmbito da população mundial diferem diretamente das demandas existentes nos países, impulsionadas pelos reflexos da globalização: novas lógicas econômicas. Ou seja, na perspectiva da demanda social contemporânea e da construção de uma nova escola, os princípios de democratização e descentralização direcionam a compreensão dos movimentos populares por democracia e criam as possibilidades de um intermundialismo: Fórum Social Mundial, Fórum Mundial de Educação, apenas para citar alguns. Na perspectiva do projeto neoliberal², temos, diante dos olhos, novas lógicas econômicas que criam a necessidade de novos perfis sociais e institucionais e tentam, com resultados ascendentes, uma diminuição do poder e papel do

Estado na formulação de estratégias de controle e, conseqüentemente, constrói processos de concorrência entre instituições e organizações sociais e por extensão, concorrência entre os populares. Uma das manifestações desta realidade é a corrida para os espaços de ensino superior que paralelamente colocou em evidência a proliferação das instituições educativas particulares.

Na América Latina, as reformas educacionais representaram uma possibilidade de enfrentamento de problemas que, por décadas, afetaram os sistemas educacionais e os resultados obtidos com o ensino e com o rendimento dos estudantes. Um dos focos de análise também discutido foi a participação das famílias ou comunidades que servem de contexto para os sistemas educacionais, conseqüentemente, a demanda da presença das famílias foi vista como não menos estratégica na construção de um modelo de educação coerente com as novas demandas de formação e que respondesse aos desafios de rendimento dos alunos nas escolas.

As novas demandas incidiam diretamente na construção de um novo perfil, um novo modelo de organização política e estratégica da escola. Estabelecer um modelo de gestão para os sistemas educacionais que envolvesse o público atendido se constituiu um dos grandes desafios para as reformas educacionais neste cenário.

Essa gestão, para se desenvolver, passou a requerer uma maior divisão do poder e participação dos outros atores, além de ruptura com estruturas educacionais constituídas a partir dos modelos hierárquicos excessivamente burocráticos.

Essa forma de pensar a gestão da escola, com envolvimento de outros sujeitos, marcaria o desenvolvimento do processo de descentralização que alcançava os sistemas educacionais, governos e a escola. A descentralização do poder de decisão do governo central para Estados e Municípios vista como uma maneira de gerar participação e conseqüente envolvimento da população com suas representações se constituíam, no âmbito das reformas educacionais implantadas na América Latina, uma ruptura com modelos centralizadores e instituição de um novo paradigma no direcionamento dos sistemas educacionais. Assim como os processos de democratização iniciados na América Latina na década de 1980, proporcionaram uma maior participação da sociedade nos debates em torno dos rumos políticos desses países, a descentralização do poder decisório dos sistemas educacionais

caminhou com estas mesmas conseqüências, agora com as comunidades, discutindo e propondo orientações para os sistemas educacionais.

De maneira objetiva, é possível identificar dois processos que marcam o período aqui analisado: dois movimentos políticos-sociais contrários que anunciam lutas por modelos de sociedade e organização comunitária: a implimentação das lógicas neoliberais que, como já citado, visam a uma diminuição do papel do Estado no controle e na organização da sociedade e, por outro lado, os movimentos sociais que reivindicam papéis diferenciados para o povo na determinação dos rumos da sociedade; é o que vemos quando analisamos os Fóruns sociais e de educação, os movimentos de educação para todos assumidos por muitos estados e organizações não governamentais e no movimento de redemocratização da sociedade brasileira no final dos anos 80.

No Brasil em especial, a implementação da descentralização como modelo de gestão das instituições educativas se constituiu como elemento diferencial na política de participação popular. Nesse aspecto, podemos identificar o modelo de organização comunitária através dos Conselhos Escolares como evidência. Além disso, vários projetos e fundos de financiamento nacionais foram instituídos para a legitimação dessas mudanças. Entre eles, destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado a partir da Lei 4.024/96, posteriormente alterado e ampliado para a Lei do FUNDEB, ou Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007), o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundoescola; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) cujo objetivo está voltado para prestar assistência financeira direta às escolas de ensino fundamental e facilitar os processos de descentralização.

Estas mudanças não seriam possíveis se o modelo de gestão democrática não fosse instituído, o qual encontra base legal na Constituição Federal de 1988, nas Constituições Estaduais de 1989 além das Leis Orgânicas de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9394/96). Em todas estas Leis, vários artigos dispensaram especial atenção para as formas de organização e direcionamento das instituições educativas, instituindo a gestão democrática e descentralização dos poderes decisórios dos sistemas educacionais.

Na Constituição Federal esta perspectiva de gestão está presente no art. 206, inciso VI, e art. 3º, inciso VIII e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esse fundamento encontra-se no art. 15 sua base legal e seus princípios:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalente. (BRASIL, 1996)

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define melhor a perspectiva de descentralização quando a escola, nesta perspectiva, assume a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica; II. Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; IV. Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; V. articular-se com as famílias e as comunidades, criando processos de integração da sociedade com a escola; VI. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta (BRASIL, 1996).

A gestão na perspectiva democrática³ foi traduzida, nestas Leis, como representação de diversos anseios que, historicamente, foram se constituindo na sociedade: o desejo por conhecer os seus processos de formação, de poder entender e intervir, colaborar com as múltiplas formas de pensar o seu processo de desenvolvimento, de conseguir identificar-se com a instituição-escola que se propõe contribuir com a formação das gerações, além, sobretudo, de romper com um modelo instituído, verticalizado de gestão, em que a complexidade e multiplicidade do contexto social, por vezes foram negadas. Nesse sentido e acompanhadas as medidas de descentralização, alguns instrumentos que proporcionariam a consolidação desta perspectiva de gestão foram discutidos e as escolas, com a participação das comunidades, se debruçam-se ainda hoje na sua construção.

Esse modelo de educação foi difundido nos anos 90 do século passado, e, de certa forma, consolidou, no âmbito legal, um princípio formulado na proposta de educação que se desenhou ao longo dos anos 1960, com autores da chamada Pedagogia Progressista, nos movimentos religiosos e de base para uma educação com uma proposta popular. Mesmo assim, paralelo aos debates sobre educação popular, o modelo de educação e as escolas

privadas cresceram em níveis mais elevados. Contraditoriamente, a realidade social nos mostra que esforços governamentais não são garantidores de envolvimento e desenvolvimento qualitativo das escolas e do modelo público de educação no Brasil.

Não há uma correlação imediata entre os programas de governo desta época e dos movimentos de base aqui referenciados, mas pode-se fazer uma relação entre os artigos 14 e 15 da LDB que fazem referência à autonomia da escola e participação das comunidades no direcionamento destas instituições, com os princípios defendidos por autores que pensaram um modelo diferente de educação, sem dependências diretas no campo político e pedagógico do Estado. Nesse caso, parece-nos coerente defender a idéia de uma aproximação do modelo de educação popular com os princípios de educação defendidos na LDB de 1996. Mesmo assim, o que nos mostrou a realidade educacional brasileira da época foi um aumento progressivo da escola privada, uma espécie de “popularização” desta escola e um esvaziamento da qualidade das práticas pedagógicas no espaço público.

Para este registro, é válido ressaltar a obra de Paulo Freire, um dos intelectuais mais importantes do século XX que trilhou o campo da educação popular e desenvolveu uma vasta obra explicitando desde o conceito à finalidade da educação para o povo. É importante fazer referência a este autor, neste momento do texto, como forma de direcionar a análise para a construção de um novo modelo de escola no Brasil, para além da dimensão técnica e burocrática.

Os princípios defendidos por Paulo Freire, desde os anos 1970, já anunciavam uma escola progressista que vislumbrava desde a formação técnica dos sujeitos envolvidos até a sua formação política. E, desta forma, esse autor inaugurou e fortaleceu, no Brasil, um debate promissor que se fez ouvir por todo o país sobre a necessidade de maior participação do povo nas decisões da escola e, além disso, uma reformulação urgente da escola para o povo. É válido ressaltar que a noção de “povo” aqui registrada está sendo pensada na perspectiva de população marginalizada no campo econômico e político. Não fazemos referência à noção de povo como destacamos em páginas anteriores, quando esta noção semiótica em uma perspectiva republicana, tratava de um coletivo integrado, unificado que formava uma nação. Povo aqui é entendido como os grupos que pertencem a uma classe desfavorecida economicamente, mas plena no campo da formação cultural.

Paulo Freire, fazendo referência à escola e sua direção, fez o seguinte relato:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 1992)

No século XX, a dimensão popular, encontrou, no campo educacional, as características fundamentais para existência e consolidação de uma proposta alternativa de vida social. A noção de educação popular foi entendida como sendo um processo voltado para instrumentalização das lutas do povo com uma metodologia para promoção das relações humanas para as buscas definidas historicamente por setores não dominantes da sociedade, mas que são, em suma, a maioria desta mesma sociedade, embora esta maioria não tenha a legitimidade do Estado. Paulo Freire é encontrado neste cruzamento de educação para formação política e educação para humanização, embora o conceito de humanização, neste autor, necessariamente deve passar pela noção de povo em ação, povo politicamente reconhecido e formado. Nos seus livros, a idéia fundamental de participação popular é sempre explicitada como ferramenta de construção de uma outra sociedade. Nas suas duas importantes obras, *A educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, este autor explicita sua noção de popular como sendo o “oprimido”. Do homem e da mulher que vivem sem as condições fundamentais de existência, condições elementares para o exercício da cidadania, da mesma forma que estes sujeitos estariam fora da posse e uso dos bens materiais e intelectuais produzidos socialmente.

Para este autor, a educação popular, tendo como ponto de partida a realidade do povo, isto é, do oprimido, pode tornar-se um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. Uma educação, sobretudo, que tenha como elemento constituinte e formador e também sempre alvo, a participação do povo na direção e decisão dos campos político-ideológicos, administrativos e pedagógicos da escola. Uma educação que tenha como visão a busca de cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Uma educação que construa um constante exercício de busca e cobrança de ações políticas estatais geradas em nome do “povo” e que também sirva para construção de aspectos pedagógicos éticos e utópicos como a humanização e a melhoria da vida dentro da escola, isso sendo traduzido como qualidade no rendimento e na auto-estima de todos que estão envolvidos com a escola que, de certa forma, responderiam às exigências sociais dos nossos dias.

Por outro lado, temos um outro modelo de educação colocado em evidência por um discípulo de Paulo Freire, Moacir Gadotti que escreveu em seus vários livros a noção de Escola Participativa, que, na verdade, não difere muito do modelo anterior, porém tem suas singularidades e que servem para compreender como a noção de Conselhos Escolares surge como uma alternativa de consolidação de um modelo de educação diferente e, do ponto de vista do povo e da democracia, uma educação, ou um modelo de escola, coerente. Ei-las aqui.

Os escritos de Moacir Gadotti são muito influenciados pelo esquema filosófico freiriano de que não há ato educativo desprovido de politicidade, ética e estética, defende a idéia da necessidade do agente político fazer opção por atos embasados por uma epistemologia e uma postura política. Faz distinção da pedagogia do fracasso e a que visa o sucesso dos que estão diretamente ligados à escola. Nesta perspectiva, ele sinaliza o modelo de escola participativa ou escola cidadã. Na sua acepção: uma escola que tem as dimensões política, ética e estética vinculadas à condição de pertencimento e cidadania do homem e da mulher.

Para esse autor, no livro organizado juntamente com José Eustáquio Romão (1997), com o título: *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, o Conselho Escolar é um lócus de participação popular e instrumento eficaz para construção de um modelo de escola que tem a participação como marca fundamental, porém, alerta o autor, que a criação dos Conselhos não basta para construir novas práticas em detrimento às práticas autoritárias presentes desde muito tempo na escola. O Conselho Escolar, desta forma, não é suficiente, mas necessário como instrumento de cidadania, e, ao mesmo tempo, por seu caráter representativo, permite acesso cada vez mais da comunidade representada na escola. O autor ainda levanta a tese de que só quando o funcionamento do Conselho permite o reforço ou a construção de processos eminentemente autônomos, ele cumpre seu papel.

A noção básica de escola participativa, para o autor, é aquela que constrói com o povo e para o povo, processos de representação progressiva através dos Conselhos Escolares (CE's), Conselhos de Classe (CC), Grêmios Estudantis (GE) e, além disso, constrói as bases para que estes núcleos de representação sejam efetivos no direcionamento da escola.

Antunes (2002), fazendo referência ao pensamento de Moacir Gadotti, destaca que, além das dimensões políticas, existem aspectos da escola que contribuem para processo de

representação e constante construção de um ambiente agradável para o coletivo, ambiente típico do modelo de escola defendido:

A Escola Cidadã mais amiga, companheira, bonita, alegre e prazerosa da qual estamos falando, está sendo construída e permanentemente reconstruída com base na ousadia, na criatividade, na vontade, no desejo e na ação política de pessoas comprometidas com a educação do presente e do futuro, sujeitos concretos e históricos que desafiam o imobilismo, que não se conformam diante do descaso com a coisa pública, que buscam sem cessar repensar as suas próprias práticas e que são conscientes e críticos na sua cotidianidade. Esta escola investe, como já dissemos, na educação permanente e continuada, consubstanciada numa política de formação voltada para a práxis dos docentes e dos demais segmentos escolares, já que todos necessitam de educação durante toda a vida, não só o professor, nem só a direção escolar ou as equipes técnicas e pedagógicas. (ANTUNES, 2002:31)

Padilha (2002), em consonância com o pensamento de Gadotti, faz referência a outro aspecto da escola para registrar a importância e algumas noções que antecedem o ato educativo com o caráter político:

Entendemos que escola bem cuidada é aquela onde convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos, individual e coletivamente. Pessoas que se valorizam, que estão sempre ou quase sempre motivadas e que são capazes de se organizar em torno de desejos comuns. Quem gosta de frequentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, com mal cheiro, cheia de muros e de grades? Que prazer sentimos em adentrar numa escola assim? Nesse sentido, sentir-se bem na escola exige inicialmente a preocupação com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços como o seu jardim, as suas possíveis áreas livres e áreas esportivas para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, frequentar e explorar prazerosa e pedagogicamente. Quanto menos cimento melhor. E se a escola não conta com estes espaços, nestas condições, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los, a lutar por eles e, por conseguinte, a conquistá-los. Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está a dimensão política do ato educativo. (PADILHA, 2002 p.04)

Para estes autores em destaque, autores que do ponto de vista político e pedagógico possuem um mesmo referencial, o modelo de escola cidadã ou escola participativa como destacam nos textos, é a escola mais coerente para responder a uma demanda que, segundo eles, não é mais uma demanda específica de um determinado lugar, é uma demanda globalizada: homens e mulheres que transcendem a relação imediata e confirmam nos encontros, diálogos, trocas simbólicas e mediações coletivas, lutas e busca coletiva, o desejo por uma sociedade permeada por processos de formação mais humanizados e por um espaço de construção de saberes que responda às necessidades técnicas, culturais, estéticas, espirituais e políticas da comunidade que serve de contexto para a escola. Nessa perspectiva, os autores identificam, além dos mecanismos aqui citados, o Conselho Escolar como núcleo privilegiado em que estas construções são possíveis. Salvo a limitação de uma estrutura

construída baseada no princípio da diversidade e ainda o problema de não tradição de participação política e formação para democracia participativa, o Conselho funciona como núcleo de experimentação dos princípios de participação e tentativa de construção de um novo modelo de escola.

Na próxima sessão, aprofundaremos a especificidade do Conselho Escolar, a legislação que fundamenta e como este núcleo se desenvolve no campo de pesquisa trabalhado. Faremos destaque entre os instrumentos possíveis de gestão participativa, para o Conselho Escolar por ser, na nossa interpretação, um espaço com legitimação estatal e social, que permite ao sujeito momentos de análise contextual, diálogo entre os pares e os sujeitos de outros segmentos e, por fim, um espaço de efetivação do princípio de participação social e democracia participativa, além de ser um espaço de subjetivação e internalização de discursos, imagens, argumentações, defesas, ataques, trocas intersubjetivas. Dada a importância deste instrumento, torna-se pertinente uma análise sobre os fundamentos legais, pedagógicos e políticos que acompanham a discussão sobre Conselhos na contemporaneidade.

1.6- SOBRE CONSELHOS ESCOLARES

Desde a abertura democrática brasileira realizada nos anos 1985-1988, impulsionada pelo movimento popular em busca de espaço no processo de definição dos rumos políticos do país, que o cenário brasileiro tem acompanhado uma maior difusão dos debates sobre participação popular e desejo de uma verdadeira democracia. Esta realidade marca um período de transição política ao mesmo tempo redefine um processo de politização das massas populares, e como elemento que desperta atenção, esse processo marca um tipo de formação política que, saindo dos grandes centros, repousa sobre as periferias e re-configura o cenário político do Brasil.

Estas populações periféricas consideradas por muito tempo como cenário de dominação política pelos latifundiários ou mesmo por grandes lideranças regionais, colocam em evidência um novo nível de compreensão política e demonstram um maior envolvimento no que diz respeito à luta por maiores espaços de participação nos processos decisórios da sociedade. Estas mesmas populações situadas no interior dos grandes centros contrariam uma

perspectiva reprodutivista de sociedade que entende a passividade e a abnegação como elementos para continuidade do padrão capitalista de organização social. Mesmo enfrentando profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais que colocam o Brasil numa situação de dependência frente às grandes nações do mundo, diversos homens e mulheres situados nos estratos historicamente silenciados, demonstram um comportamento que, como citado anteriormente, contraria o modelo social, ou melhor, a relação estabelecida entre estado e sociedade, característico dos países latinos.

No caso do Brasil, dois aspectos são importantes para se compreender este tipo de mudança. Primeiro, um histórico nacional de períodos marcados por regimes ditatoriais e de minimização do poder da sociedade e engrandecimento, como é característico neste modelo de organização política, a maximização do poder do Estado, quase se configurando como um estado absolutista que colocaria o modelo europeu do século XVI e XVII no cenário contemporâneo. No entanto, é válido ressaltar que, operando desta maneira, o modelo de governo do Brasil no século XX gerou diversos processos de resistência popular, silenciados por vezes, porém, marcados por um tipo de luta que fez ressoar desejos, utopias e um tipo ideal de sociedade que ainda hoje é visto como em construção, sobretudo pelos grandes índices de distanciamento de classes e, por conseguinte, distância no acesso, usufruto e gerência dos bens produzidos coletivamente, como já foi discutido no início deste texto.

Em segundo lugar, uma marca de distinção se configurou nas duas últimas décadas: com a abertura democrática que pôs fim a um longo período de ditaduras, novos governos tentaram, sem muito sucesso, reconstruir no plano político, o desenho do Brasil e as relações entre o Estado e a sociedade. Sobre isso é importante registrar que cada governo que erigiu trouxe, nos documentos oficiais, um plano de governo que definia prioridades, conseqüentemente, evidenciava quais as linhas de ação prioritárias e aquelas que seriam tratadas em segundo plano. No que diz respeito ao papel das escolas, seus níveis de formação e seu papel na sociedade permaneceram registrados na Constituição Federal que colocava a educação como direito subjetivo e não era um serviço, mas, na interpretação da Lei, como um direito social que deveria ser assegurado a todos os cidadãos, sem restrições, obedecendo à coerência dos níveis de complexidade do ensino na relação com os níveis de desenvolvimento dos estudantes, da mesma forma que tornava imperativo o papel do Estado e da família no processo de contemplação desse direito a cada estudante, criança, adolescente, jovem e adulto.

Precisamente nos últimos seis anos (2002-2008) estamos diante de uma nova realidade que marca uma nova etapa no cenário político do Brasil. Um governo de esquerda assume o poder e implementa ações que tentam acelerar o processo de democratização efetiva, com a participação paritária, de todos os segmentos da sociedade, incluindo aí todas as formas de organização popular que, em outro tempo, foram limitadas nos seus anseios e no seu papel na construção do país. É justamente aqui que debruçamos nossa análise quando, em dezembro de 1996, a Lei Federal 9394/96 fora promulgada, a Lei da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde nos artigos 12 ao 15 é possível analisar o papel da escola e da comunidade na organização da educação local. Neste texto está registrada, precisamente no artigo 14, a forma de organização das comunidades e a maneira estratégica de participar dos processos de tomada de decisão dentro da escola, ou seja, ali está o registro, a legitimação do nível de influência de uma organização popular sobre uma instituição do Estado.

Desta maneira, estava iniciando o processo de democratização e descentralização das relações institucionais com o povo. O texto da Lei já foi citado nas páginas anteriores, mas apenas parte do texto traremos aqui como forma de dar ênfase ao debate: *Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público: participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.* Estes grifos do texto original do artigo 14 ficaram adormecidos na maior parte do país nos anos subseqüentes e o texto da Lei foi retomado à baila nos últimos três anos, quando foi divulgado em todo território nacional um conjunto de 10 (dez) livros-guia sobre como desenvolver, organizar e implementar os Conselhos Escolares (Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares- BRASIL, 2004). Esta medida evidenciava a coerência com o discurso, agora, centro-esquerda do governo sobre formas de participação popular para assegurar um governo democrático e ao mesmo tempo respondia a desejos de uma sociedade marcada por silenciamentos desde sua colonização e que teve este processo acrescido já dentro de um estado republicano. Estes livros-guia possuem uma linguagem de fácil acesso abordando temas complexos a partir de situações cotidianas, permitindo, com isso, o alcance de um maior público.

Os temas tratados nestes documentos vão desde a explicação da base legal dos Conselhos, passando pela interpretação das Leis Federais que regem a educação nacional, eleições para diretores, até abordagens específicas sobre aprendizagem e diversidade cultural, ampliando o conceito de gestão democrática da educação, conceito esse só tornado possível a partir do final dos anos de 1980. Sem dúvida é uma mudança de paradigmas quando se

analisa a dinâmica dos governos no Brasil do século XX. Apresentaremos, a seguir, os documentos que foram analisados para este estudo e serviram como elemento de análise sobre a maneira de organização dos Conselhos proposta pelo Governo Federal e indicada para orientação comum para todos os estados e municípios. Sendo referência, portanto, para o estado de Sergipe desde o ano de 2005. Para isso, teremos como referência o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

1.6.1- O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a orientação nacional

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, concebido pelo Governo Federal em 2004, foi divulgado no país através de um conjunto de textos que tratam especificamente da estrutura e as finalidades que circundam o universo dos Conselhos escolares no Brasil. Através dos documentos, o Governo Federal evidencia uma perspectiva de educação nacional, tendo como fundamento a noção de participação popular, da mesma forma que com isso, dá vida a uma iniciativa prevista na LDB, no artigo 14 e 15 que versam sobre a forma de participação das comunidades na escola pública. Além dos textos, o governo ainda propõe um conjunto de reuniões de formação para os dirigentes das escolas em que o Conselho pode ser formulado ou está em vias de organização. No discurso governamental, este tipo de prática está consubstanciada no princípio de participação popular e em compreensão de educação e escola como um estratégia de formação política.

Nos textos de orientação para as escolas, fica também evidenciado que o processo de “fortalecimento e criação” de Conselhos entra para dar legitimidade a uma noção de descentralização progressiva das responsabilidades da escola e uma busca de legitimidade popular para os processos pedagógicos desenvolvidos no interior das escolas.

Passamos, neste instante, a uma breve apresentação dos textos anunciados aqui. Conforme apresentamos a imagem do respectivo fascículo, faremos uma apresentação de seu conteúdo, visto que a análise dos textos como objeto de pesquisa, não está prevista neste estudo. Salientamos a validade das informações, porém estas fontes de pesquisa servem, neste momento, para destacar a base legal e teórica que sustenta a formulação e a ação dos Conselhos nas escolas brasileiras. Considerando que as escolas analisadas na pesquisa desenvolvida no período 2007-2008, possuem estes livros-textos como referência, trazemos aqui uma descrição dos textos para posterior uso nos momentos de análise das respostas dos

sujeitos dentro do espaço de coleta de dados. Servem também para identificar as contradições e coerências registradas no cotidiano da escola e do Conselho e, ao mesmo tempo, servir-nos-á para compreender como funciona na lógica dos indivíduos, a relação entre o cotidiano do Conselho, suas análises, suas decisões, suas perspectivas e o cotidiano da escola, seus desafios e suas possibilidades.

1.6.2- A coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares



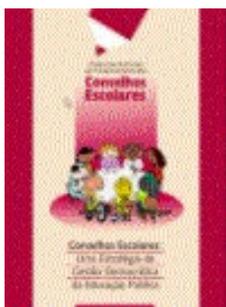
Fonte: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. BRASIL, 2006.

A coleção de documentos orientadores chamados aqui de livros ou fascículos é compreendida de 13 volumes, dos quais 10 são de orientação e explicitação das normas de funcionamento dos conselhos escolares. Passaremos a uma breve apresentação destes 10 documentos que nos serviram de elementos de análise uma vez que as escolas analisadas utilizam estes documentos como suas referências de organização e funcionamento. Seguirá uma apresentação da capa, da imagem do documento que é ilustrado constantemente por um tipo ideal de conselho (percebe-se a presença de representantes de toda a comunidade de imagem que traduz inclusão social como a que vemos de uma pessoa com necessidade especial) e uma síntese daquilo que propõe a coleção e suas expectativas para a escola. É importante destacar que estamos fazendo a opção aqui de sintetizar os livros da coleção. O que equivale dizer que não há interesse neste momento, de aprofundar a análise de cada um dos textos por não se tratar de uma pesquisa do tipo exclusivamente documental e porque não

faz parte da nossa análise todos os livros da coleção, mas parte da coleção, especificamente os livros que tratam dos fundamentos legais do Programa, dos Conselhos e o documento que trata dos referenciais de qualidade na educação. Elementos que servem de análise pelo Ministério da Educação e também servem de referência para organização das metas da escola e das pautas de trabalho dos Conselhos Escolares. Além desses elementos, esta síntese encontra justificativa pelo fato de que estes documentos serviram de base para a formação dos Conselhos analisados no município de Poço Verde-SE.

Segue a explicitação das idéias fundamentais.

01- Livro Introdutório: Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública



Um documento introdutório destinado à formação inicial dos gestores, coordenadores e secretários municipais. Este documento apresenta de forma inicial a proposta do governo sobre a existência dos Conselhos, seu significado e seu papel na constituição de um modelo específico de educação e de escola pública. O documento de introdução é caracterizado pelas noções ainda elementares do papel do Conselho e seus conceitos. Prevê ainda um esclarecimento sobre o lugar do Conselho escolar nas constituições municipais, nas leis que fundamentam, normatizam o funcionamento das escolas. Ainda sugere a maneira como a comunidade deve participar das escolas no seu processo de elaboração de metas e de acompanhamento no campo motivacional e fiscalizador.

02- Livro 1 – Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania



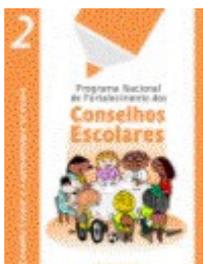
Este livro, também destinado aos órgãos dirigentes municipais, tem por característica analisar o contexto educacional contemporâneo e a base legal que sustenta os Conselhos, de maneira ainda elementar, mas precisa, levando em consideração à baixa formação teórica que ainda caracteriza

boa parte dos envolvidos com a gestão da escola. Na verdade, a leitura nos sinaliza que o trabalho com imagens é uma das apostas dos elaboradores do documento.

Um livro que sobra em imagens na tentativa de traduzir o que aconteceu na história da educação pública no Brasil. Partindo da compreensão que há uma lacuna na formação de parte dos dirigentes e lacunas na formação teóricas dos pais e funcionários que compõem segmentos distintos da comunidade, os livros da coleção, especificamente o livro 01, esclarecem aquilo que se propõe, ou seja, apresenta dados, imagens e conceitos, mesmo que tênues do ponto de vista da teoria específica, porém para os leitores iniciantes, o livro pode dar uma contribuição significativa no processo de constituição de uma representação coletiva sobre o papel e a história da educação básica pública no Brasil.

Além dos aspectos teóricos sobre a noção e a função da escola o Brasil, o livro ainda permite um acesso pelo leitor das leis específicas que fundamentam a constituição dos Conselhos como é o caso dos artigos 14 e 15 da LDB (9394/96) e ainda permite uma análise destes temas a partir do olhar baseado no pensamento de Paulo Freire. A importância deste documento deve-se sobretudo, a uma noção fundamental de cidadania e a construção do Conselho como estratégia de participação e aperfeiçoamento da escola pública brasileira que está funcionando nos centros das comunidades. O livro está organizado em duas partes. A primeira aborda a legislação educacional que sustenta e viabiliza o funcionamento dos conselhos escolares em seus objetivos, limites e possibilidades. A segunda parte trata, especificamente, dos conselhos escolares em algumas dimensões que a sua existência e funcionamento envolvem.

03- Livro 2 – Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola



O segundo livro da Coleção é específico para o campo das aprendizagens. Torna-se interessante porque está diretamente ligado à noção de Conselho de escola que tem um compromisso direto com os aspectos pedagógicos da escola. Isso se caracteriza como uma atribuição distinta, mas fundamental, uma vez que a discussão em torno dos conselhos tem por foco maior a noção de participação popular e o vínculo com a dimensão política na formação de

populares, o que por vezes, caracteriza uma noção fragmentada do Conselho.

Neste documento, a aprendizagem tem como elemento de análise e fundamento uma interpretação de autores da linha pós-piagetiana que concebe a aprendizagem como representação de alteração de comportamento dos sujeitos. Ou seja, o conceito está vinculado à noção de apreensão de informações e de transformação destes dados em um novo comportamento, no aspecto motor (capacidade de saber fazer) e na dimensão cognitiva (saber pensar). Estas noções estão descritas nesses documentos de forma elementar, traduzida como estratégia para ser compreendida com facilidade pelos conselheiros, mais uma vez em função da dificuldade ou limitação na formação intelectual específica para o campo das aprendizagens. Nesse aspecto, considerando este argumento, a proposta do livro avança no conceito de aprendizagem e anuncia o Conselho como instrumento e espaço para análise, acompanhamento e proposição em torno da melhoria da condição pedagógica da escola. É válido ressaltar que esta é uma dimensão do processo que não limita, mas amplia o poder de ação do Conselho.

Muito embora esta noção de acompanhamento pedagógico seja aqui atribuído ao Conselho (como está descrito neste volume analisado), o que acontece nas escolas que possuem estes documentos e iniciaram seu processo de organização e efetivação dos Conselhos no período da publicação, o processo pedagógico ainda é atribuição exclusiva dos professores e quando há, a coordenação pedagógica insere-se também. Nesse caso, como foi evidenciada, nas escolas analisadas, a dimensão pedagógica é um campo restrito e o Conselho Escolar, para alcançar legitimidade a passos lentos, avança para desenvolver ações nesse campo. A legitimidade prevista está assegurada na medida em que este Núcleo, o Conselho, desenvolve-se no campo político, administrativo e pedagógico, como descrevem os volumes da coleção e está previsto na LDB.

A concepção de educação descrita neste volume está baseada em uma noção de educação como prática social que visa ao desenvolvimento integral do sujeito, do cidadão consciente, autônomo e emancipado. Estas características do conceito de educação estão baseadas na interpretação progressista e tem como referência maior o pensamento de Paulo Freire. Esta noção é importante, pois nos mostra diferenças entre propostas de educação baseadas em filosofias políticas específicas. Nesse caso, na perspectiva dos volumes e dessa noção de escola participativa freiriana, a noção de educação também está diretamente relacionada a um governo de esquerda no Brasil neste período, ou seja, um governo ainda em

processo. Entende-se o Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática colegiada, especialmente no acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola e na construção de sua principal função que é seu projeto político-pedagógico.

04- Livro 3 – Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade



O volume três, ou aqui denominado de livro 03, possui a diversidade como elemento maior de análise. Ainda seguindo a mesma linha pedagógica do livro anterior, este volume trata do saber e da possibilidade de crescimento intelectual dos sujeitos como processos caracterizados pela origem cultural das crianças. Nesse caso, não tratando da formação como sendo determinada pela origem cultural, mas compreende que a formação cultural está diretamente ligado à constituição simbólica das crianças e, conseqüentemente, à escola cabe o respeito e a introdução progressiva de aspectos culturais como forma de ampliar a significação dos saberes escolares por parte das crianças. Este volume é organizado em três partes - a formação humana e os desafios a superar no âmbito da escola; a pedagogia da emancipação na escola e o encontro dos saberes.

05- Livro 4 – Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico



Este livro trata da função mais uma vez da função da escola e propõe uma reflexão sobre o uso do tempo na escola, denominado aqui de Tempo Pedagógico ou tempo de organização e efetivação do processo educativo. Torna-se interessante esta abordagem, pois os autores registram uma preocupação com o tempo destinado às aulas e ao lazer das crianças no âmbito escolar. Pela lógica da educação integral, da educação para vida associada a um posicionamento constante na vida social, ao desenvolvimento do sujeito, uma

análise e proposição sobre o tempo na escola se constituem uma inovação entre os documentos previstos para a educação brasileira e reflete uma tendência ocidental e reguladora da escola: o tempo para uso e para a passagem. O tempo utilizado para a criação de coisas e intervenção na história.

A tentativa é de formar um clima na escola favorável à educação dos sujeitos e permitir o acesso e à apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício às aprendizagens significativas às práticas de convivência democrática. Este documento também sinaliza que estas orientações devem estar presentes no projeto Político Pedagógico da escola. Um espaço e um documento de síntese das ações e intenções da escola.

06- Livro 5 – Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor



O livro cinco traz a discussão sobre o modelo efetivo de gestão democrática. É um conjunto de orientações para os conselheiros sobre a estrutura, sobre o modelo de gestão baseada na participação popular e na construção de um modelo de organização da escola em que todos os integrantes teriam um espaço de criação e reivindicação.

O conceito de gestão democrática descrito, neste volume, tem por base a compreensão de que todos podem participar da gestão da escola e por isso, a presença de representantes populares é significativa para a construção do modelo de gestão previsto no livro. Além de constantes reflexões sobre a possibilidade de maior participação no desenvolvimento da escola, o livro ainda traz um conjunto de orientações sobre a maneira de organizar as eleições dentro da escola.

Nesse aspecto, é interessante notar que há referência sobre os modelos de gestão baseados na indicação de diretores por parte dos gestores municipais. O que é analisado no texto como sendo uma alternativa, porém com grande tendência a falhar na efetivação de suas ações, tendo em vista que, culturalmente, a gestão com nomes indicados pelos órgãos executivos municipais, é uma gestão de um só, contrariamente, o modelo de gestão democrática é um modelo que prevê a participação de muitos, através de seus representantes.

O livro deixa evidente esta noção que a defesa fundamental prevista para orientação dos Conselhos é de que o modelo participativo é o mais coerente para organização da escola e, conseqüentemente, o Conselho Escolar deve caminhar nessa perspectiva de ser um Núcleo fiscalizador para garantia de uma maior participação das pessoas no processo de escolha dos dirigentes das escolas. No livro há orientação sobre os modelos de ascensão aos cargos de gestores: por indicação, por escolha coletiva ou por concurso. Há um esclarecimento sobre cada uma das formas possíveis.

07- Livro 6 – Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação



Este documento é uma grande mostra da postura política e pedagógica da coleção. Primeiro porque traz uma compreensão do Conselho e do conselheiro como multiplicadores de uma interpretação crítica da escola, por ser esta um espaço de construção de saberes e impulsionador da vida coletiva.

O Conselho nessa perspectiva é um espaço de construção de cidadania e esta advém de uma abordagem que está no campo teórico e prático. Este livro indica o espaço do Conselho como espaço de formação cultural e, nesse aspecto, a idéia de educação progressista de Paulo Freire é usada como norteadora. Sobretudo a noção de círculo de leituras como estratégia para impulsionar a formação crítica dos conselheiros.

Ainda há uma inovação, a concepção de escola como espaço de qualificação dos processos pedagógicos e de formação qualitativa dos estudantes. Para isso a noção de educação por problematização é fundamental para o modelo de escola prevista nos documentos desta coleção. Este modelo é uma inovação no campo pedagógico, pois direciona o fazer na escola para a resolução de problemas do cotidiano ou mesmo o melhor entendimento dos problemas que acontecem ao redor da escola e na vida social dos estudantes. Para os encontros de qualificação dos conselheiros e dos estudantes é apresentada uma metodologia fundada nos Círculos de Cultura, enfatizando as fases de: a) problematização, investigação rigorosa do problema, b) teorização, estudo para fundamentação de alternativas de solução e c) planejamento da intervenção e acompanhamento da execução. Traz uma concepção de Conselheiro como militante do processo educacional e apresenta o perfil de Conselho ideal para escola pública. Esta metodologia é interessante, pois traz uma noção de ensino baseado na significação constante

dos saberes da escola e uma compressão da necessidade de formação continuada para os próprios conselheiros.

Livro 7 – Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil



Este livro tem como intenção discutir o financiamento da educação básica no Brasil e ampliar com os conselheiros escolares, a análise e compreensão das questões referentes a essa temática. Nesse sentido, discute a questão do financiamento no âmbito legal, o papel dos movimentos e órgãos colegiados na garantia do direito à educação. Busca discutir, ainda, as políticas educacionais em um sentido mais amplo, ou seja, aquelas ligadas diretamente aos sistemas de ensino e as questões relacionadas à instituição e à participação da comunidade local e escolar.

Há uma tentativa de esclarecimento sobre o real processo de transferência de recursos para a escola, bem como o esclarecimento da maneira de prestar e acompanhar as contas da escola. Nesse caso, o livro faz distinção dos papéis dos sujeitos envolvidos com a organização da escola no que diz respeito à transparência das contas escolares e a forma mais coerente de adquirir os recursos previstos pelo governo federal. Evidencia o papel de cada sujeito no processo de organização das contas da escola e especificamente destaca o Conselho Escolar no seu caráter fiscalizador.

08- Livro 8 – Conselho Escolar e Valorização dos Trabalhadores em Educação



Este livro tem como foco a análise do percurso de formação dos trabalhadores da educação básica. Propõe uma análise histórica sobre os fundamentos da formação desses trabalhadores e sinaliza a necessidade de os Conselhos reservarem tempo para incursões teóricas e debates sobre o tema, dada a relevância desta discussão para o cenário educativo. No texto, há uma série de textos críticos sobre a estruturação dos papéis atribuídos aos educadores e profissionais do ensino na história e discute a forma mais objetiva de valorização desses profissionais, como estratégia para reformulação da própria escola

09- Livro 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo



Um texto breve que analisa a Educação do Campo e as Escolas do Campo, a partir do entendimento das organizações sociais e encaminha sugestões para que cada coletivo escolar possa estabelecer seus próprios mecanismos que assegurarão a participação social na delimitação de suas ações, dando destaque ao conselho escolar como uma estratégia ímpar nesse contexto de democratização da educação e da sociedade, e objeto central deste caderno.

10- Livro 10 – Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social



Um livro específico sobre a questão da desigualdade e da tolerância. Um livro que bem podia estar inserido na discussão sobre a produção qualitativa da escola, mas é reservado para guardar esta discussão específica como ação no campo da formação de conselheiros.

Neste livro, procura-se, junto aos conselhos escolares, ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento, focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas. O aprofundamento desse debate, na escola, pode possibilitar aos profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão e as vinculações da escola com a sociedade e com os projetos sócio-educativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los.

11- Indicadores de Qualidade



Neste livro que compõe a coleção como livro de apoio, há uma demonstração de como prever a condição da escola no aspecto qualitativo. Esta questão da qualidade pedagógica e estrutural da escola é, sem dúvida, uma preocupação

que está envolvendo constantemente os documentos da coleção. Neste livro, há uma previsão de ajuda constante às comunidades para o esclarecimento da forma como os indicadores de qualidade se manifestam e de como compreender os instrumentos externos que avaliam a escola. Da mesma forma que estes indicadores anunciam a possibilidade de a própria escola construir seus instrumentos de avaliação, nesse caso, avaliações internas.

Nesta publicação, foram identificados sete elementos chamados de *dimensões* - que se propõem a consideração pela escola na reflexão sobre sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade de importantes aspectos da realidade escolar: os *indicadores*, são eles: Prática Pedagógica, Gestão escolar democrática, Planejamento do ensino, Ambiente educativo, Avaliação, Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, Ambiente físico escolar, Acesso, permanência e sucesso na escola. Estes referências são colocados como elemento de análise e síntese das atividades da escola.

Muito embora estas noções trazidas nos documentos oficiais traduzam uma perspectiva múltipla de formação, dada a complexidade que acarreta a formação de conselheiros, a nossa análise teve como base estes aportes, porém damos mais ênfase aos primeiros cinco livros da coleção, visto que os demais (seis a dez) estão voltados para uma formação posterior e até o tempo de análise nas escolas da dinâmica de participação das comunidades através dos Conselhos, estes livros não haviam chegado na escola e sim os primeiros cinco volumes. Dos aspectos legais à especificidade do modelo pedagógico, bem como a atribuição de papéis específicos para os conselheiros, analisamos como referência para a constituição da pesquisa.

1.6.3- Novas relações, novas lógicas no interior dos Conselhos

A forma como a relação é estabelecida com as populações periféricas constituem um novo modelo que alicerça a estratégia de diálogo constante e ainda intensifica a construção de mecanismos de participação popular na composição do Estado e funcionamento das suas instituições. O que nos parece interessante aqui é que, com essa prática, uma nova esfera de participação popular se constrói dentro dos Conselhos (ou o Conselho é esta esfera) apresentando-se como legítimo no aspecto legal e, ao mesmo tempo, legítimo porque

responde a um anseio do povo. Estes novos diálogos estabelecidos através dos Conselhos, diálogo entre o povo e a escola, ou o Estado, constituem, paralelamente, novas relações de poder e novos territórios de luta. Seria um reencontro com o conceito de Poder Simbólico⁴ de Bourdieu? Acreditamos que sim e ao mesmo tempo um encontro com os conceitos de Identidade de Projeto e de Resistência anunciados por Castells (1999) no início do texto.

Os Conselhos foram discutidos, por muito tempo, como estratégia de reformular a escola, sua estrutura e a maneira de condução dos seus atos, atos pedagógicos, atos políticos. Sobretudo porque a atuação da escola estava diretamente ligada ao modelo de sociedade e à demanda por esta evidenciada. No nosso contexto, com as iniciativas do governo federal (que, por sua vez, anuncia respostas às necessidades sociais), a noção de Conselho Escolar e ampliada, colocando em evidência seu papel na formação da sociedade e sua estrutura organizacional como reflexo das contradições e diversidade presente na sociedade brasileira.

Para Gohn (2007), os conselhos gestores constituem a principal novidade em termos de políticas públicas no terceiro milênio, por serem canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas de gestão de bens públicos, como agentes de inovação e espaço de negociação de conflitos.

Esta autora apresenta a diferenciação e a análise de três tipos de conselhos no Brasil do século XX. Em primeiro lugar, os Conselhos Comunitários dos anos 70 - criados pelo próprio Executivo para auxiliar na administração municipal. Em seguida, os Conselhos Populares dos anos 80 – resistência de esquerda ao regime militar, o foco central dos conselhos era a luta pela participação popular. Para os movimentos sociais, a participação nos conselhos poderia significar um momento de organização e direção das lutas políticas fragmentadas. Por fim, a autora destaca o papel dos Conselhos Institucionalizados (gestores) dos anos 90 – criados nos três níveis de governo, têm caráter interinstitucional, têm papel de instrumento mediador na relação sociedade/Estado e, estão previstos na Constituição Federal de 1988.

A autora destaca que a importância dos conselhos gestores está no seu significado de concretização das lutas da sociedade civil para a reabertura democrática do país pós-ditadura militar, e por isso, estes conselhos gestores teriam uma capacidade de intervenção política superior às reformas neoliberais sofridas pelo Estado brasileiro.

A diferença dos conselhos gestores para os conselhos populares e/ou fóruns civis não governamentais incide na garantia de assento institucionalizado junto ao poder público, enquanto os fóruns exclusivos da sociedade civil têm seu poder situado na esfera da mobilização e pressão políticas e sociais.

Assim, torna-se importante registrar que existe uma clara distinção entre conselhos de caráter deliberativo e os conselhos com caráter eminentemente consultivo. Apesar da terminologia “Conselho” guardar em si a condição de possuir quatro possibilidades dentro da instituição que atua, nas escolas e em outros espaços populares, o seu papel está diretamente ligado ao caráter que possui na sua organização. Se Consultivo terá como finalidade acompanhar as escolas na sua organização e propor caminhos pacíficos para o alcance de seus objetivos e, ao mesmo, tempo servir como espaço de debates e representação da escola por parte de seus sujeitos. Ser ao mesmo tempo lugar institucionalizado para o esclarecimento de questões como espaço popular, agradável para discutir e lugar para, literalmente, “aconselhar” a escola no seu gerenciamento.

Sendo o Conselho de caráter deliberativo, como acontece nas escolas no interior de Sergipe (campo, espaço da pesquisa aqui relatada), seu papel será para além das atribuições da condição consultiva, o conselho poderá decidir sobre os rumos da escola. Esta decisão está diretamente vinculada à noção de responsabilidade coletiva daqueles que representam as comunidades envolvidas na escola. Por causa desse papel, o conselho é, muitas vezes, entendido como espaço de resistência devido ao fato de que, historicamente as escolas tiveram suas gestões ligadas ao modelo político municipal, o que, em muitos momentos, colocou-se como a noção de dependência política do Conselho, fazendo existir uma contradição explícita sobre seu papel na escola e frente à comunidade.

A relação ideal do Conselho ou sua concepção primeira o identifica como um colegiado formado pelos diversos membros da comunidade escolar, com autonomia possibilitada pela LDB (9394/96) para opinar e decidir. Desta forma, o Conselho Escolar é um canal potencial de participação e um instrumento eficiente na gestão de caráter democrático.

Antunes (2001,p.21) afirma que, nas escolas em que ele tem efetivamente atuado,o autoritarismo, normalmente, diminui e a escola mostra-se mais sensível às necessidades e aos problemas e à definição coletiva dos rumos que a escola deve tomar.

Embora apresente caráter participativo, existem alguns entraves que podem comprometer sua atuação, geralmente ligados às características mais ou menos democráticas da unidade escolar e, especificamente, ao perfil do corpo diretivo. Quando o Conselho Escolar desempenha funções predominantemente consultivas há uma conseqüente diminuição na participação do processo decisório. Sua ação limita-se a sugerir soluções que poderão ou não ser encaminhadas pela direção da escola.

A participação é crescente à medida que o Conselho Escolar é de predominância deliberativa, cujas discussões e decisões são necessariamente coletivas.

Existe uma diferença fundamental entre decidir e simplesmente opinar. Decidir exige "a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera, a responsabilidade é maior do que quando se opina." (ANTUNES, 2001,p.23). Pode-se dizer que quando se delibera coletivamente o resultado das ações será sempre um resultado representativo de toda a comunidade escolar, a partir de um consenso por ela estabelecido. As ações que resultam desse consenso são mais verdadeiras, mais próximas da realidade.

É possível estabelecer uma relação intrínseca entre o Conselho Escolar e o nível de compreensão social e política de seus membros, refletindo a consciência sócio-política também da comunidade escolar. Quando consciente de sua função, compreende as responsabilidades legais que envolvem seu funcionamento e, a partir dessa compreensão, oferece as condições adequadas para o desenvolvimento de discussões e tomadas de decisões coletivas.

Para obtenção de dados para a pesquisa, selecionamos dentre as possibilidades de verificação de indícios e práticas democrática, ao mesmo tempo o diálogo entre pessoas com percursos de vida diferentes, suas palavras, suas representações; o cotidiano do Conselho de Escola, como espaço de uso de poder, influência e luta por ideais coletivos.

O Conselho de Escola, por ser uma unidade de participação civil, conflui finalidades específicas de interesse popular e se configura como espaço de construção de novos perfis e aperfeiçoamento do processo de ação conjunta, o que chamamos de práticas de participação efetiva (identificamos anteriormente a tipologia como democracia participativa e representativa). O conceito de participação efetiva envolve aqui os dois referenciais e coloca,

mesmo considerando as especificidades, os dois referenciais como sendo interdependentes e mutuamente complementares para existência de uma sociedade democrática.

O grau de representatividade das pessoas no conselho e sua necessidade estão diretamente ligados ao nível de estratificação e complexidade social. Da complexidade e da estratificação surgem necessidades de representação. Desta forma, identificamos o Conselho Escolar como uma unidade de participação política e de formação humana, ao mesmo tempo, evidencia uma significância existencial por consolidar a construção de referenciais comuns, linguagem, desejos, expectativas e ação humana. Em síntese, é espaço de identificação e construção de perfil nos seus membros, mais radicalmente. Neste aspecto, é válido dizer que é um espaço de construção de posturas nos homens e nas mulheres, espaço de legitimação de um padrão de comportamento masculino e afirmação de uma nova feminilidade.

Este instrumento de participação tem, junto à escola, alguns poderes. Os documentos oficiais contendo as diretrizes para o período 2004-2006 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares) identificam o caráter do funcionamento do Conselho. Como havíamos anunciado anteriormente, o Conselho Escolar, além de consultivo e deliberativo, também pode ser de caráter normativo e fiscalizador. Precisamente é importante resgatar o local intelectual destes poderes do Conselho. Em abordagens anteriores tínhamos feito referência à efetivação dos princípios de Descentralização e Democratização, divulgados na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) e, a partir desta explicitação do caráter dos Conselhos, fica evidente o seu papel na nova conjuntura política do Brasil.

O Conselho Escolar constitui um espaço de relações de poder. Estas relações são evidenciadas nos processos de autorização, negociação e influência entre as partes envolvidas, sejam elas populares ou representantes do Estado, da instituição. Esta interpretação está baseada nos escritos de Claus Offe (1994), Lev S. Vigotski (1987) e Pierre Bourdieu (1982, 1989) que defendem a idéia de que a relação de poder existe nas relações humanas e se configura como uma relação de troca simbólica que se caracteriza por um processo de concessão limitada de voz e um processo de influência constante para definição de posturas, comportamentos e formas de pensar, padrões de julgamento e interpretação da realidade. Nos Conselhos não há poder, a priori, mas este existe como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, até mesmo do nível de

escolaridade dos participantes e da formação, ou politização dos membros da comunidade que participam ou se interessam pela escola. Nas palavras de Werle:

As percepções que os diferentes sujeitos desenvolvem sobre o poder real influem nas relações de poder. O que se pensa, imagina-se ou comenta-se sobre o poder dos membros do Conselho Escolar, constitui um recurso efetivo de poder. O comportamento de cada 'ator' é determinado, parcialmente, pelas previsões relativas às ações futuras dos demais componentes, em relação à situação. A consideração dos Conselhos Escolares como um fórum importante confere sentido as reuniões e posições dos representantes eleitos pela comunidade escolar. (WERLE, 2003 p.10)

Na composição do Conselho, o número de participantes diretos é reduzido e limitado a onze, doze ou mesmo vinte e cinco membros, muito embora encontramos esta realidade modificada, sobretudo por considerar que a participação efetiva dos conselheiros está vinculada a interesses que são, ao mesmo tempo, particulares e coletivos (o compromisso de saber como se desenvolve o processo de formação dos filhos até o interesse em compreender como a escola está colaborando para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da comunidade).

A confiabilidade resultante de um processo de escolha de representantes por um coletivo dá legitimidade à ação do Conselho para debater os rumos da qualidade da instituição onde o Conselho atua e coloca em evidência o papel dos conselheiros na defesa por interesses coletivos.

Esta forma de atuar é demarcada por uma luta simbólica que se encontra na construção de argumentos, que, na expressão de VIGOSTSKY (1987), é uma maneira de materializar o pensamento em palavras, sendo que as condições de uso e significado (dimensão semântica) dependem do contexto e dos emissores e ouvintes.

Da mesma forma, poderíamos aqui registrar que esta relação de poder se constrói, segundo Bourdieu (2007), dentro de um Campo específico. Este conceito é importante, neste momento, pois sinaliza a determinação da ação do sujeito a partir de um lugar social, ou seja, há uma relativização do lugar e do nível de influência dos agentes sobre sua realidade social. Para este autor, os agentes sociais possuem um certo “*quantum*” de capital social (econômico, artístico, lingüístico, político) que determina sua postura, sua ação e sua forma de interpretação da vida em sociedade ao mesmo tempo que permite a construção de estratégias para a resolução de problemas que se apresentam na sociedade.

Aqui, o conceito de Campo constrói seu significado à medida que permite entender como as pessoas que participam dos Conselhos utilizam-se de certas disposições para o

debate, para a análise e para a construção coletiva de alternativas para resolução de problemas em uma mesma comunidade. Ao mesmo tempo, estes sujeitos vêm os Conselhos como espaço de lutas, argumentações e construção de caminhos para o aperfeiçoamento do processo de formação humana. Esta interpretação de Capital Social e a forma como os indivíduos agem nos Conselhos, a disposição para a ação ou a não disposição para participar, ajudam-nos a compreender a dinâmica do movimento popular na sua relação com a escola. Esta dinâmica, da mesma forma, permite-nos interpretar as implicações desta participação na vida do sujeito e na vida da comunidade, o que identificamos aqui como as modificações dentro do processo de afirmação de identidade, seja ela individual ou coletiva.

A participação dos representantes está relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais com suas respectivas possibilidades de expressão. Os representantes que agem nos Conselhos precisam lançar mão de sua competência social ou, caso contrário, poderão sofrer uma relação de constrangimento e desapossamento de espaços de poder que se constrói, durante as reuniões dos Conselhos. Estes Conselhos são espaços de construção diferenciados por escola, por grupo social e pelo nível de participação e formação política dos comunitários. Neste caso, é anunciada aqui a possibilidade de os Conselhos constituírem um espaço de aprendizagem participativa, crescimento coletivo, desenvolvimento de noções de democracia e de *empowerment* de seus componentes.

Esta reflexão inicial nos ajuda a compreender o processo de manifestação popular através dos Conselhos Escolares, situando-os na história e servirá para interpretação dos discursos construídos nos momentos de participação do povo nos Centros de Debate (este conceito foi colocado em um dos momentos de diálogo com membros da comunidade como forma de se referir ao conceito de Conselho. Centro de debate aqui entendido, por separar espaço público do espaço privado: o espaço do conselho e o espaço da casa. Dois ambientes em que os assuntos para conversa se distinguiam pela natureza, objetivo e quem estariam presentes no debate. Também por referir-se ao local em que o debate sobre a vida coletiva teria predominância).

Ao mesmo tempo, esta primeira interpretação nos ajudará a entender as implicações sobre a formação identitária dos sujeitos e da comunidade pesquisada no município de Poço Verde, no interior do estado de Sergipe. Estas implicações são alvo da nossa pesquisa e contribuirão para vincular conceitos da Sociologia e da Educação para interpretar a dinâmica da vida em sociedade na relação com a escola nos grupos analisados.

O texto, a seguir, analisará a opção metodológica, o ambiente em que a pesquisa, a coleta de dados, os diálogos aconteceram e tentará historicizar a formação política do município e também como a dinâmica dos Conselhos Escolares acontece entre os populares inseridos na comunidade onde a escola está situada. Em seguida, apresentaremos a proposta metodológica da pesquisa, com a evidência de como a pesquisa, numa perspectiva qualitativa, contribui para melhor entender o balanço das ações da comunidade, tentando identificar redes de significação a partir das representações dos sujeitos envolvidos no processo de pensar e decidir caminhos para a escola.

1.7- METODOLOGIA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

É comum quando analisamos o ato de pesquisar vincularmos este ao processo de estudo, problematização da realidade e descoberta do novo. É compreensível esta abordagem, sobretudo pela necessidade da coisa nova que nos prende e nos seduz. Nem sempre a abordagem na pesquisa terá como ponto final a descoberta de algo novo. O “novo” poderá vir de uma idéia surgida nos momentos de aprofundamento de um estudo ou de comparação com outros dados da realidade. Esta tem sido no conjunto de obras analisadas nos últimos dias, a referência sobre a pesquisa, como um processo sistemático de análise da realidade a partir de uma abordagem filosófica específica com método e formas de interpretar dados organizados dentro de uma lógica de sistema, integração de perspectivas e de abordagens. Nesse sentido, já não é possível a interpretação de dados sem um vínculo com a tentativa de, pelo menos, lançar a público uma idéia inovadora gerada a partir da análise sistêmica da realidade.

A história, porém, tem-nos mostrado que esta abordagem da pesquisa não tem sido homogênea, pelo contrário, a diversidade é uma das marcas fundamentais do processo de análise da realidade. Desde o século XVII as revoluções que cobriam o norte e leste da Europa anunciavam, para o mundo, novos olhares para os processos de vida da natureza, novos olhares para a compreensão da dinâmica da sociedade e, conseqüentemente outras formas de interpretar a formação e as ações do homem. Da revolução científica, onde as ciências sociais foram descobertas e seu estudo tornado possível (espaço-tempo de surgimento da Sociologia, Psicologia, Pedagogia como campos de investigação científica possíveis até os nossos dias), as perspectivas de produção e investigação da ação e formação humana têm sido modificadas constantemente.

Nesse sentido, como uma forma de compreender como os paradigmas de investigação científica têm passado por modificações, é válido ressaltar que estamos vivendo ainda momentos, períodos de transição. Transição por alteração do modelo e das abordagens que tornaram possível a ciência construir seu *corpus* teórico e, por conseqüência, constituir-se como conhecimento aceito e válido.

Os modelos teóricos que tiveram como referência a estrutura das ciências da Natureza deram lugar à especificidade teórica ou modelo de investigação, específico de outros campos do saber. Assim aconteceu com as investigações no campo social. A sociedade e a educação como campo e objeto de estudo só conseguem surgimento tardiamente, mas, ao mesmo tempo, há uma profusão de dados e possibilidades teórico-interpretativas que este campo (onde o ser humano é ao mesmo tempo investigador e investigado) pode valer-se de diversos caminhos para a realização de pesquisa.

O surgimento da nova ciência anunciou novos modelos e, junto a isso, uma crise metodológica, conceitual sobre a visão de mundo, de homem e de natureza. Aliás, até chegar ao modelo de produção de conhecimento em educação ou a elevação da educação como campo possível de formação e investigação científica, muitos paradigmas serão construídos e revistos. A análise, nesse momento, deverá pautar-se nos modelos descritos nas ciências sociais, uma vez que, ao abordarmos a construção da crise nas ciências, no pensamento das ciências naturais, fica claro que a pesquisa passa por processos de transição que retira qualquer possibilidade de homogeneidade na sua estrutura. Nas ciências sociais, este fenômeno também se repete.

Neste campo, dentro das especificidades das ciências da sociedade, é recente a produção do conhecimento científico. Por tentativa de transposição didática da forma de investigação, dos métodos e da forma como analisar dados, a autonomia científica para o campo social tardou em se consolidar.

A natureza do conhecimento social seja pela subjetividade, pela indeterminação de resultados quando na análise do objeto social, inviabilizou a análise pela “lente” das ciências naturais. No entanto, quando na dinâmica social este objeto passa a ter status de ciência, com campo e método definidos, a partir daí encontramos a corrida por outras definições que possam contemplar as especificidades dos objetos. Daí que falar de crise de paradigmas⁵ na abordagem da ciência social não é errar o alvo de análise, pelo contrário, a crise como vimos

no conhecimento científico e na reflexão do conhecimento como produção humana, o conhecer, não tem por limite a indefinição causada pela diversidade oriunda das revoluções do século XVII, nem mesmo o limite está na configuração das reflexões e abordagens filosóficas, mas esta crise instaurada entre os intelectuais que rompeu com qualquer tentativa de homogeneidade no campo científico, também influenciou na composição da análise social. O conhecimento social, as instituições sociais, a dinâmica da vida humana entrou num processo de definição e ampliação das formas de abordagem e de construção de sentido.

Entre as análises e perspectivas de abordagem do objeto social encontramos três olhares específicos que servirão de norteadores para compreensão da pesquisa em ciências sociais: o Positivismo⁶, a Fenomenologia⁷ e o Marxismo⁸ como análises que, num tempo e espaço historicamente determinados, constituíram marcas que se perpetuaram e influenciaram pensadores de todos os tempos quando na tentativa de compreender a dinâmica social.

Esta reflexão inicial nos ajuda a entender o porquê de situar nossa investigação dentro do modelo qualitativo de pesquisa. Assumimos uma postura diante da “crise” de paradigmas na produção do conhecimento científico. Esta abordagem agrega em si um conjunto de técnicas para interpretação dos fatos sociais e ainda estrutura novos caminhos para a pesquisa. Entre as técnicas de abordagens e coleta de dados na pesquisa qualitativa, identificamos, pelos menos, três que situamos como necessários para materialização deste tipo de pesquisa e especificamente estas três formas, pois serão utilizadas na nossa investigação: a pesquisa documental, a entrevista e o questionário. É válido ressaltar que o termo Qualitativo quando usado faz referência a um conjunto de novos aspectos passíveis de investigação: símbolos, representações, costumes, comportamentos... entre outros. Além disso, a opção pela pesquisa qualitativa é também a assunção do desafio de um trabalho analítico e sistemático sobre as questões presentes e geradas através dos instrumentos de pesquisa.

1.7.1- Pesquisa Documental

A Pesquisa Documental nos serviu como forma de levantar os primeiros dados de identificação e caracterização geral dos conselhos, sua estrutura, finalidades, formas de composição como demandas no município. Este tipo de pesquisa também tem como finalidade subsidiar uma possível revisão do roteiro das entrevistas.

Para esta pesquisa utilizamos Atas, documentos de normatização como editais, regulamentações, o Plano de carreira, os documentos de convocação e documentos que registraram deliberações do Conselho, bem como os documentos que servem como orientadores da organização e efetivação dos Conselhos. Estes documentos foram coletados ao longo da pesquisa no período de 2007 a junho de 2008, quando documentos como Atas e deliberações foram sendo compostas. O acesso a estes documentos foi viabilizado junto aos gestores e secretários das referidas escolas, além da significativa contribuição dos presidentes dos Conselhos analisados.

1.7.2- As Entrevistas

A entrevista, sem dúvida, é uma das formas de analisar o fenômeno social como fenômeno em mudança. Situa-se como uma estratégia para se coletar leituras dos sujeitos sobre fatos, acontecimentos e realidades que envolvem o próprio sujeito e sua subjetividade. Por se tratar de análise de subjetividade, é válido ressaltar que existe uma forma específica de análise de conteúdo. Na análise de FREITAS (2007), destacamos:

No paradigma qualitativo a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, mas cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas em descrever comportamentos. As características da pesquisa qualitativa são peculiares: há imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Pelo fato de a natureza do objeto do estudo exigir interação entre pesquisador e pesquisado para contextualizar as experiências, vivências, sentidos, utiliza-se a entrevista como uma técnica especial para a coleta de informações diretas dos sujeitos investigados.

A entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos. Assim, este artigo tem por objetivo realizar um estudo bibliográfico sobre a técnica de entrevista como um importante instrumento na coleta de dados na pesquisa qualitativa e como um instrumento de reflexão para aqueles que a utilizam como técnica de coleta .

Nesta perspectiva, é possível compreender a relevância deste instrumento de coleta de dados para as pesquisas qualitativas. Ainda acrescenta a autora que:

O termo entrevista advém dos radicais latinos *inter* e *videre*, e pode-se entendê-lo etimologicamente como “entre olhos”, “no meio dos olhares”, “dar uma olhada”, “ver-se mutuamente”, “ver juntos”, situações observáveis numa relação de entrevista pessoal. Trata-se de um instrumento precioso de conhecimento interpessoal,

facilitando, no encontro face a face, a apreensão de uma série de fenômenos, de elementos de identificação e de construção potencial do todo do entrevistado e, de certo modo, também do entrevistador. A entrevista é apresentada como evento discursivo complexo que ocorre entre entrevistador e entrevistado por meio de imagens, representações, situações, expectativas que circulam no momento e situação de realização da entrevista assim como na escuta e na análise desta. Para a psicologia, a entrevista é definida como instrumento de investigação no qual se sublinha a função de relacionamento. Seu objetivo é auxiliar o entrevistado que pode vir livremente, procurando ajuda. Na pesquisa qualitativa as entrevistas podem ser de vários tipos, constituindo um espectro variável desde uma conversa informal até um roteiro padronizado. O grau de formalidade deve ser definido conforme os objetivos da pesquisa, de acordo com o tema a ser tratado e, sobretudo, tendo em vista o que é apropriado culturalmente para o grupo pesquisado. Além disso, uma mesma pesquisa pode conter vários tipos de entrevista. Outros aspectos importantes são os seguintes: a exposição clara dos objetivos da pesquisa, porque são eles que vão definir *quem* entrevistar; o *conteúdo* das entrevistas; o *número de pessoas* entrevistadas; *os números de entrevistas* com cada informante; e, finalmente, o *tipo de entrevista* apropriado para cada caso. (FREITAS, 2007 p. 37).

Com as diversas possibilidades de organização tipológica da entrevista e, como vimos na produção da autora, as múltiplas possibilidades de configuração destes instrumentos, devem estar a serviço do pesquisador como forma de permiti-lo acessar a estrutura subjetiva que cobre e fundamenta o imaginário e as representações dos sujeitos.

As entrevistas que foram feitas no contexto desta pesquisa ocorreram considerando uma amostra de 08 (oito) pessoas participantes de 02 (dois) Conselhos, escolhidas de forma não-probabilística, intencional, tal como a escolha dos Conselhos no município de Poço Verde. Para tanto, foram levados em consideração alguns critérios para escolha das pessoas, tais como: sexo/gênero, atividade/renda, entidade que representa (sociedade civil ou Estado), procedência/residência, número de filhos na escola e escolaridade. Além desses, foram considerados ainda: o nível de representatividade e significância dessas pessoas no contexto em que atuam. Esta estrutura responde à necessidade de caracterização do cotidiano dos Conselhos, a dinâmica de participação e os sentidos, os significados atribuídos a este local de participação popular pelos conselheiros e outros populares.

O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada porque esta

ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (...) A entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância da situação do ator. Este traço favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑUS, 1987 p.146-147)

Este tipo de entrevista é também importante porque proporciona o olhar do próprio pesquisado sobre a realidade investigada.

Para viabilização destas entrevistas foi feito um momento de análise sobre os perfis dos sujeitos envolvidos com os Conselhos escolares, com a intenção de fazer destaque à noção de representatividade destes sujeitos juntos aos seus segmentos e, conseqüentemente, estabelecer o contato, um tipo de vínculo para que os encontros pudessem ser efetivados. Com base nisso, fizemos contato com professores, estudantes, pais de alunos e funcionários, além dos gestores e três representantes do Sindicato dos Professores. Destas pessoas, um grupo menor, representativo, composto por 08 (oito) pessoas, foi escolhido para as sessões de entrevista.

Os contatos se deram por telefone, e-mail e visitas ao local de trabalho destes sujeitos. Grande parte das entrevistas foi intermediada pelos gestores que se disponibilizaram a fazer os contatos e, conseqüentemente, deram-nos livre acesso às escolas que serviam de campo de análise.

Para a construção do roteiro de entrevista, utilizamos categorias prévias para organizar as questões no momento do contato com os entrevistados . Estas foram as categorias:

Categoria 01: Relação com a Escola

Ex.

“Participar das reuniões de Conselhos contribui para melhorar a qualidade da escola?”

“É possível não se interessar pela escola e mesmo assim desejar participar dos Conselhos?”

“Para melhor participar dos Conselhos e tomar decisões, o fato de ser adulto facilita?”

Categoria 02: Mobilização e Relação com a família

Ex.

“De que forma você pensa poder contribuir com a formação escolar de seu filho?”

“Em que seu envolvimento com os Conselhos pode ajudar na formação de seu filho(a)?”

“Não participar das discussões sobre a escola é sinal de falta de compromisso com a formação do filho-estudante?”

Categoria 03: Mobilização e relação de gênero

Ex.

“O fato de ser homem ou mulher facilita no envolvimento com as reuniões, na participação, na toma da de decisão?”

Categoria 04: Mobilização e memória

Ex.

“Nos teus tempos de estudante, como eram as reuniões que a escola promovia?”

“Quem na tua família participava? Por que participava?”

“Os compromissos com a escola interferiram nas relações na tua casa-família, filho?”

Categoria 05: Mobilização e relação com o Coletivo integrado

Ex.

“A existência dos Conselhos melhorou a relação com os vizinhos? Quem na vizinhança participa desses debates?”

“Vocês falam sobre estas discussões em casa, no bar, em algum espaço fora da escola, ou das reuniões?”

As entrevistas aconteceram entre junho-agosto de 2008 e foram desenvolvidas no espaço escolar. Os gestores envolvidos nos cederam salas e horários que não provocaram alteração no cotidiano escolar.

A composição dos entrevistados foi feita considerando os papéis desempenhados por eles nas escolas. A partir disso, tivemos o seguinte público: 02 (dois) gestores, 01 (hum) secretário, 01 (hum) coordenador pedagógico, 01 (hum) estudante, 02 (dois) professores, 01(hum) porteiro.

Especificamente tivemos dois representantes do segmento “Pais”, sendo este segmento constituído por sujeitos com perfis diferenciados. O primeiro a ser entrevistado, um pai, com idade aproximadamente 43 (quarenta e três) anos. Sua renda advém das atividades como mecânico. Casado, com dois filhos na escola, cursando o ensino fundamental. Ainda nesse segmento, uma mãe de estudante cursando a 4ª série do ensino fundamental, porém o histórico da estudante sinalizava um percurso de 03(três) anos na escola, nesse caso, a escola da zona rural do município.

O Estudante entrevistado, masculino, foi um adolescente cursando a 8ª (oitava) série do ensino fundamental na escola da zona urbana do município. Os pais deste estudante exercem funções na lavoura, onde plantam para subsistência e tinham, segundo a fala do estudante, a sensação de cumprimento de obrigação no fato de garantir a presença do filho na escola e não no campo utilizando o mesmo tempo para o trabalho braçal.

Quanto aos professores entrevistados, um homem e uma mulher. O primeiro, militante e um dos articuladores dos movimentos sindicais docentes. Esse professor, formado em

Letras por uma faculdade particular da região, foi um dos idealizadores do modelo de implantação da perspectiva participativa da gestão escolar no Município e um dos responsáveis pelo livre acesso a documentos utilizados na pesquisa.

A professora participante desta sessão de entrevista, com cerca de 50 (cinquenta) anos de idade, com, aproximadamente, 15 (quinze) anos no exercício da profissão docente, não possuía filhos na escola e ensinava, no tempo da pesquisa, as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes para crianças no ensino fundamental. Essa professora entrevistada não possuía formação em nível superior, porém justificava sua competência para a função com o argumento do tempo em serviço e a experiência advinda.

O coordenador entrevistado era professor da rede municipal, porém com atividades de caráter docente em um município vizinho. Sua atividade de coordenação é desenvolvida na escola da zona urbana.

A secretária entrevistada, bem como o porteiro, são moradores do Município, respectivamente no centro da cidade e outro na zona rural. Estes exercem funções diferentes, porém costumeiramente dialogam sobre a realidade da escola, principalmente nos Conselhos, uma vez que participam como representantes de segmento.

Os gestores envolvidos possuem nível superior e possuem uma característica em comum: chegaram ao cargo através de eleição direta nas escolas. Ambos possuem trabalhos desenvolvidos onde atuam, há mais de 10 anos. Nas entrevistas evidenciam grande conhecimento da realidade das escolas e das localidades onde estavam situados.

O início das entrevistas foi marcado por um momento de explicitação do objetivo da entrevista, da motivação em escolher o município e o sentido daquele momento, da importância da interação e, por conseguinte, o valor atribuído ao relato do entrevistado. A partir deste esclarecimento as perguntas que abriam a entrevista forma tomando corpo e à medida que os sujeitos demonstravam envolvimento, uma quantidade significativa de informações era então evidenciada.

Existiram momentos em que deixávamos o sujeito à vontade para falar livremente sobre a questão, mas, em outros momentos, fazia-se importante retomar o fio das análises para que não houvesse uma dispersão dos temas que estavam orientando a ação. A entrevista permite momentos de construção livre e, ao mesmo tempo, abre espaço redirecionamentos

sempre que se fizeram necessários. Lüdke e André (1986, p.34) argumentam que esse tipo de entrevista é o mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação, pois se aproxima mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que podem ser obtidas e os informantes que devem ser contatados, em geral, são mais convenientemente abordados através de instrumento mais flexível.

A análise dos dados teve como base a transcrição das conversas que nos empenhamos em desenvolver da forma mais direta e, ao mesmo tempo, agradável, para que houvesse um clima favorável à composição das respostas e reflexões nos entrevistados. De posse desses dados, passamos para a transcrição e análise. Fazer este tipo de análise, segundo Bardin (2000 p.105), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo”, no qual o tema é a unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências.

Assim, para dar significado às informações, transformando-as em dados, elegemos categorias que permitiram agrupar, em primeira instância, as informações em temas. Nesse sentido, amparado em Barros (1997 p.8-12), procuramos o sentido da palavra e dos discursos, tomando como orientação os três níveis que a autora sugere para construir o sentido do texto contido nas informações:

- (a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- (b) O segundo nível ou nível narrativo organiza-se a partir do ponto de vista de um sujeito;
- (c) O terceiro nível é do discurso, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação, o pesquisador, que estabelece a mediação entre o discurso e a narrativa.

Feita a organização dos dados, o passo seguinte foi elaborar categorias que permitissem a análise. Tais categorias foram se formando desde o processo de elaboração do projeto de pesquisa, principalmente durante a construção do referencial teórico, até a significação dos dados, por fim, estas categorias de análise estavam sempre presente na elaboração dos textos que interpretaram os dados coletados. São as categorias levadas em consideração no momento da produção dos textos:

- *História da gestão participativa;*
- *Sentido de envolvimento com a escola;*
- *Implicações sobre a vida dos sujeitos;*
- *Implicações sobre a escola.*

1.7.3- O questionário

A compreensão do questionário como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito a pessoas que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador, direcionou nossas atividades na fase de coletas específicas de dados. Além de diferenciar-se das entrevistas pela questão da oralidade, o questionário tem por característica uma aproximação da noção de objetividade, principalmente quando se trata de questões “fechadas”. Mesmo assim, ainda é possível identificar a coexistência de duas formas de construção e análise das questões, considerando a estrutura das questões “abertas” dado o caráter das perguntas.

Para esta pesquisa, utilizamos perguntas “abertas” e “fechadas” com a finalidade de ter acesso ao máximo de clareza do pensamento do respondente.

A estrutura do questionário contempla 14 perguntas, que ocupou um espaço de quatro páginas, com elevada consideração dos detalhes, objetividade e clareza na formulação, para que o respondente pudesse ter tranquilidade na composição das respostas. Além das questões de identificação, localização (escola que trabalha, idade, sexo, local de moradia, nível de escolaridade, classe econômica) outros temas que contemplavam suas representações sobre a relação entre a escola, o Conselho Escolar e as comunidades que estavam no contexto da escola, na tentativa constante de coletas as imagens produzidas na fala e nas resposta ao documento em torno das implicações destas relações sobre o cotidiano da escola. Dos envolvidos com a pesquisa, 71 (setenta e um) conselheiros, entre estudantes (15), funcionários(14), professores(17), pais (19) e gestores(06) responderam aos textos. Deste número, 08 (oito) pessoas foram entrevistadas. No questionário além de permitir um campo de possibilidades de resposta (há sugestão de mais de uma opção de resposta), ainda os conselheiros poderiam recusar as respostas sugeridas e pontuar simplesmente “outra” e evidenciar uma nova resposta.

A formulação de questões passou diversos momentos de aperfeiçoamento. Ora o roteiro não estava coerente com a definição e os objetivos sobre o campo e objeto de pesquisa, ora o roteiro precisava de maior objetividade. Isso observado, alguns modelos contendo perguntas claras foram montados (ver anexo) para que as respostas traduzissem os elementos que compõe a realidade social analisada.

Assim como a entrevista, o questionário foi construído seguindo uma categorização prévia como estratégia para melhor orientar a dinâmica das perguntas. Para isso, lançamos mãos de algumas categorias de análise, as quais serão aqui explicitadas e seguidas de exemplo:

Baseado nesta categorização prévia, aplicamos os questionários no mês de agosto de 2008, nas duas escolas analisadas e sistematizamos os dados coletados por este instrumento no mês seguinte. As perguntas que serviram para coletar as imagens e representações dos sujeitos sobre a realidade foram analisadas e explicitadas no formato de tabelas distribuídas ao longo deste texto. Optamos por analisar os resultados de cada questão por entendermos que cada pergunta explicitou uma face da realidade e um conjunto de impressões significativas para a pesquisa. A questão da dinâmica dos Conselhos e as implicações sobre o cotidiano da escola foram analisadas obedecendo ao princípio de investigação qualitativa e quantitativa na busca constante de alicerçar um princípio importante da pesquisa: a necessária análise das contradições e coerências que envolvem o objeto da pesquisa. Além disso, como forma de organização, optamos por codificar as respostas e os sujeitos das respostas, bem como as instituições envolvidas e não divulgar nomes das pessoas nem das instituições. Optamos assim por uma questão ética que defende que há sentido no contexto e nas respostas coletadas na pesquisa e não a divulgação dos autores das respostas.

1.7.4- A análise de dados

É importante destacar que todo caminho metodológico é também um caminho epistemológico. Há sempre uma compreensão de como o conhecimento poderá ser produzido. E, nesse movimento de construção, é necessário desenvolver posturas claras em torno dos papéis e finalidades do pesquisador. Há que se considerar as lógicas internas de quem se propõe a interpretar dados, as lógicas e os determinantes presentes nas falas de quem

apresenta os dados, as pessoas que partilham do trabalho do pesquisador e, concomitantemente, tempo são alvo das pesquisas. Vivem a dualidade em serem sujeitos e objetos de análise.

Nesta busca de conhecer melhor a dinâmica de participação das comunidades na relação com a escola através dos Conselhos de Escola, organizamos o trabalho para proceder às interpretações, análises e estabelecimento de relações com temas e conceitos dentro dos universos teóricos da Pedagogia e Sociologia da Educação. Para isso, tendo como referência a escola pública e seus processos de gestão participativa, bem como a realidade presente nos Conselhos Escolares, optamos por coletar dados com os quatro segmentos envolvidos neste modelo de gestão, a saber, representantes dos pais (19). Professores (17), Estudantes (15), Gestores (06), Funcionários (14).

Para melhor compreender as representações e os sentidos estabelecidos por estes grupos sobre a relação entre Escola e Conselho Escolar, optamos por organizar o texto que registra a interpretação dos dados, da mesma forma que organizamos o processo de coleta de dados: eixos centrais para organização de dados quantitativos, tabela e quadros que sintetizam as impressões dos sujeitos envolvidos na pesquisa e descrições das vozes dos sujeitos, seguida de interpretação baseada nos referenciais teóricos colocados em evidência ao longo do texto. Estas sessões novas farão parte da segunda parte deste texto, denominado de **Os Conselhos Escolares: um percurso interpretativo sobre os relatos e as imagens através dos questionários, entrevistas e documentos analisados.**

CAPÍTULO II

Os Conselhos Escolares: um percurso interpretativo sobre os relatos e as imagens através dos questionários, entrevistas e documentos analisados

2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

O momento de Coleta de Dados é sempre enriquecido pela expectativa sobre a realidade posta em evidência. Analisar um campo de ação, ouvir pessoas, reconhecer atitudes, posicionamentos dos sujeitos da pesquisa compõem a singularidade da pesquisa. Por outro lado, esse momento é também muito conflitante devido à transfiguração da ação em desafio, da interpretação à compreensão, da análise e da “não-interferência”... é possível pensar uma neutralidade neste processo?

Como sinalizamos em páginas anteriores, não é possível ser neutro no processo de pesquisa, em que o objeto é de mesma natureza que o sujeito que investiga, a subjetividade inerente ao processo de pesquisa qualitativo, interpretativo da realidade, do ambiente e das pessoas, é ao mesmo tempo, o lócus de análise do pesquisador e seu próprio local de vida. Nesse caso, nos reportamos à noção de “distanciamento epistemológico” para explicar a forma de abordagem do objeto, ou seja, assumir um novo espaço na relação com o objeto para reconhecer sua especificidade e suas nuances, seu movimento de construção. Esta postura é alicerçada com a ressalva feita por Gaston Bachelard (1996) em torno dos princípios do pesquisador em Ciências Humanas, de que toda investigação deve superar o que ele chama de Obstáculo Epistemológico. O primeiro destes Obstáculos é a “Opinião”, ou segundo o autor, as imagens pré-concebidas que todo ser humano tem da vida social.

A noção de obstáculo, ou a tentativa de superar a impressão das coisas e chegar a uma racionalização precisa dos dados da realidade social, nos faz entender algumas especificidades do Conselho Escolar que devem sempre ser consideradas. O Conselho, nesse contexto, surge como o lugar onde as interações entre os segmentos que compõem a escola estão presentes e em trocas e estabelecimentos de relações constantes. Junto a isso, soma-se a compreensão de que neste espaço de pesquisa os posicionamentos e os significados são estabelecidos a partir do lugar ocupado pelo sujeito e reconhecidos pelos demais participantes do espaço de organização micro (Conselho), bem como em toda a comunidade. Pais e mães de estudantes, os estudantes, os professores, a equipe técnica da escola e os seus gestores... um coletivo, por vezes integrado, que constitui o que entendemos como Comunidade Escolar.

É essa comunidade a que nos referimos para registrar e proceder com a análise da Dinâmica da Participação Escolar e seus reflexos sobre os indivíduos e sobre a escola. Esta análise, como foi sinalizada, tem como seu lócus de visibilidade e materialização das ações, o

cotidiano do Conselho Escolar das escolas analisadas no município de Poço Verde, estado de Sergipe. Este Município se destaca, por algumas razões, no âmbito sócio-político no contexto do estado e do nordeste. Além disso, há ainda destaque no plano pedagógico.

Distante cerca de 130 (cento e trinta) quilômetros da capital do Estado, o município de Poço Verde possui aproximadamente 22.000 habitantes e índice 0,597 de desenvolvimento humano (cf.PNUD/2000). Foi o primeiro município no estado de Sergipe a implementar o processo local de Gestão Democrática no ensino público seguindo orientação das legislações do estado e em conformidade com os artigos 10, 11, 12, 13 14, e 15 da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que prevêem participação das comunidades no gerenciamento dos espaços públicos de educação. O município ainda possui 13 escolas localizadas no campo e na zona urbana, respectivamente 09 (nove) e 05 (cinco) escolas. Todas estas escolas possuem Conselhos Escolares. A nossa opção foi por duas escolas. Uma na sede do Município, localizada em um bairro com altos índices de marginalidade (entendida aqui como manifestações de violência e crimes e uso ou exposição ao uso de drogas. Estas características são recorrentes entre os jovens) e outra escola no campo, na zona rural.

A primeira escola, da zona urbana, atende cerca de 380 alunos e possui 26 professores. Os alunos, na sua maioria, desenvolvem pequenas atividades na produção agrícola e, na sua maioria, consideram a presença do que foi aprendido na escola como elemento de crescimento na vida, bem como consideram que os conteúdos da escola vão contribuir para o alcance de uma profissão. A escola está situada em um bairro com índices consideráveis de marginalidade, envolvendo atos de agressão, roubo e uso de drogas. A escola, nesse bairro, foi marcada, no passado, por uma imagem construída sobre a escola como espaço inadequado para a formação dos filhos das famílias do bairro, sobretudo pela presença constante de jovens com o comportamento que transmitia horror entre os pais e mães do bairro.

É possível verificar que nos dias de hoje, há o que um dos entrevistados, um professor, relatou: “há um clima novo no ar”, fazendo referência às ações geradas pelo funcionamento do Conselho escolar dentro da proposta de instituição do modelo de funcionamento democrático nas escolas, a gestão participativa e democrática.

A segunda escola, situada na zona rural, no povoado do Saco do Camisa, zona rural de Poço Verde atende cerca de 500 alunos e 21 professores.

As famílias são formadas basicamente de agricultores, participando de programas do Governo Federal que envolvem estratégias de sobrevivência local, como os programas de Agricultura Familiar. Cerca de 75% das famílias são atendidas pelo Programas Bolsa Família e o Programa “Um milhão de Cisternas”. Mesmo morando na zona rural dos municípios, as famílias do Saco da Camisa, com todas as limitações contextuais, possuem residência própria, com energia e água encanada.

Estas duas escolas possuem pontos em comum. Em ambas o processo de institucionalização do Conselho escolar e do modelo de gestão democrática foi construído em menos de 03 anos atrás. Os resultados, porém, surpreendem quando o assunto é o rendimento dos estudantes.

O rendimento na aprendizagem dos alunos se mostrou flutuante nos últimos 05 (cinco) anos e as duas escolas foram pioneiras em processos de aperfeiçoamento e inovação em práticas pedagógicas. A escola situada na sede do município figura com destaque na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índice utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar a escola nos aspectos pedagógicos e organizacionais. Entre os conselhos do Município, os dois também possuem destaque pela frequência das reuniões e o alto índice de participação da comunidade escolar.

Antes de passarmos para uma análise sobre as respostas, as leituras dos sujeitos sobre as práticas desenvolvidas no Município, onde apresentam propostas, é válida a observação de resultados previstos pelo Ministério da Educação (MEC) em torno dos Municípios da Federação, especificamente sobre a realidade de Sergipe e do Município de Poço Verde. É válido ressaltar que somente a escola da zona urbana possuirá dados registrados no formato de quadro gerado pelo IDEB, uma vez que no Município somente algumas instituições foram avaliadas e tiveram seus dados publicados. Os quadros abaixo registram a projeção e os resultados obtidos com o censo 2007.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar 2007.

Os dados acima demonstram as projeções para as escolas públicas (todos os níveis) para 2007 e os resultados obtidos no mesmo ano. A referência para esta análise é a média para 2007 no Brasil, média geral de 4,3, sendo que a referência mundial entre os países desenvolvidos é 6,0 para a educação básica, o que é um índice alto quando tratamos dos países em desenvolvimento. As marcas em negrito fazem referência às projeções para o ensino fundamental, as primeiras e as últimas séries (o que diríamos na perspectivas dos Ciclos de formação: segundo e quarto ciclos, o equivalente à 4^a e 8^a séries do ensino fundamental).

IDEB observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal - POÇO VERDE

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,6	3,2	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9
Anos Finais	2,7	3,2	2,8	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,7

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar 2007.

Os dados acima registram estas projeções para o município de Poço Verde. Percebe-se que os dados observados para 2007 ainda não alcançam a projeção para o mesmo ano em nível nacional, muito embora, na estatística dentro do Estado de Sergipe e para o município, houvesse um crescimento em relação aos dois anos. Essa alteração aconteceu nos dois ciclos observados e é maior do que a projeção para os níveis avaliados dentro do Município.

Em seguida, observamos os dados referentes à escola da zona urbana, envolvida com a pesquisa. Percebe-se a mesma realidade anteriormente analisada. A escola possui os maiores índices do Município, ultrapassando a marca interna projetada para o ano de 2007, no Estado e no Município e ainda ultrapassa a marca interna para os anos finais em 0,8 pontos, porém, mantém aproximadamente os mesmo índices nos anos iniciais, aumentando não mais que 0,1 ponto.

IDEBS observados em 2005, 2007 e Metas para Escola 01 – Zona Urbana

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,5	2,4	2,5	2,9	3,3	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7
Anos Finais	2,1	3,0	2,2	2,5	2,8	3,4	3,8	4,1	4,3	4,6

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar 2007.

É sempre válido lembrar que, no momento, as respostas ao questionário, os sujeitos não estavam de posse dos dados oficiais sobre a realidade do Município, nem das escolas, cuja divulgação aconteceu dias depois. O que equivale dizer que os dados analisados aqui estão organizados considerando a leitura da realidade, a experiência e as projeções dos sujeitos envolvidos sobre as escolas.

Conforme dados coletados com os grupos de trabalho, sujeitos da pesquisa, estas escolas possuem um movimento integrado de defesa e legitimação do perfil democrático de gestão. Um indício para a constatação desta realidade é a oficialização desde o ano de 2005, dos Conselhos de Escola, antes conhecidos como Associação de Pais e Mães (APM). Este lugar institucionalizado de orientação e apoio à administração escolar foi modificado nas suas bases a partir da orientação governamental (2004) com a institucionalização do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

É válido registrar que a passagem da organização chamada de Associação de Pais e Mestres para Conselho Escolar não modifica apenas a estrutura de uma unidade executora de ações de cunho administrativo, mas também há modificação no plano conceitual e sobre o processo de interpretação das funções desta organização. O Conselho então nasce com uma perspectiva deliberativa, para participar do processo decisório na escola. Conforme a análise documental, análise das Atas nº 01 e 02 de 2007, que versam sobre a implantação dos Conselhos, seu processo de construção coletiva e seu papel junto a escola, entendemos que o

processo de implantação (construção ou passagem) se deu sem maiores problemas, tanto no plano conceitual quanto no plano operacional.

Ao iniciar a reunião, fez uso da palavra o senhor Pedro Ferreira Lima, presidente da APM (Associação de Pais e Mestres), cumprimentando a todos os presentes e explicando sobre a importância da escola possuir uma unidade executora (U.Ex) e que conforme o art. 61 da Lei Municipal de nº 367/2003, é fundamental que a referida (U.Ex) seja transformada em Conselho Escolar e este passe a ter caráter deliberativo nos assuntos financeiros da Escola. Após as discussões a proposta foi colocada em votação, sendo aprovada por unanimidade dos presentes, ficando a Unidade Executora Associação de Pais e Mestres denominada juridicamente como Conselho Escolar (Ata nº 01 de 2007)

Este processo de constituição do Conselho escolar na escola analisada além da proposta e debate sobre a viabilidade e pertinência da passagem de APM para a nova nomenclatura, segue-se, conforme os documentos analisados (Atas), análises e explicações da representação do SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe) sobre o que significava mesmo esta mudança. As análises que seguiram desde a fundação do Conselho Escolar nas instituições investigadas, serviram para fundamentar e ao mesmo tempo cumprir as diretrizes constituintes na Lei 367 de dezembro de 2003 que oficializa os Conselhos no município e explicita a estrutura e suas finalidades.

Art. 1º- O Conselho Escolar... criado nos termos da Lei 367 de 13 de dezembro de 2003, é um órgão colegiado com funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras nas questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira

Em relação às suas atribuições, a referida Lei assinala entre outras coisas:

- Coordenar o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola
- Criar mecanismos capazes de garantir a participação efetiva da comunidade escolar no processo de tomada de decisões da escola;
- Estabelecer critérios e elaborar Cronograma para liberação do espaço físico a Comunidade Escolar
- Fiscalizar, avaliar e deliberar sobre a gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola. (Cap. IV Das Atribuições do Conselho Escolar, Arts. IV, VIII, IX e XIII)

Esses dados ainda demonstram a regularidade das reuniões do Conselho e explicitam a forma de convocação dos populares para pensar a escola e organizá-la para cumprimento das demandas que se apresentam em todos os espaços dela, sobretudo das questões pedagógicas que podem, segundo dados do Ministério da Educação, diferenciar as escolas no que diz respeito à qualidade dos seus processos. A regularidade é evidenciada na proposição de reuniões mensais e convocações, sempre que necessário, de toda a comunidade escolar para

as Assembléias Gerais que servem tanto para apresentação por parte dos representantes, daquilo que está sendo encaminhado e discutido, como também para promover momentos de decisão, efetivamente coletivos. Estas informações estão presentes em todas as respostas coletadas nos momentos de entrevistas com todos os segmentos que possuem representação no Conselho.

Embora os relatos evidenciem a forma como se efetiva o princípio da participação coletiva para deliberação sobre os processos internos da escola, em dado momento das observações, ficou evidente uma dualidade na composição da noção de Grupo. Referimo-nos ao coletivo integrado que propõe, analisa e decide sobre os rumos da escola e que esse mesmo grupo em assembleias manifesta seus interesses sobre a escola. Porém, é válido ressaltar que não há homogeneidade no olhar e no interesse das pessoas representadas. A pergunta que lateja nos momentos de análise é se o processo de convocação das Assembléias tem por finalidade o debate e a manifestação do “desejo coletivo”, ou apenas esse coletivo integrado é convocado para legitimação de decisões previamente tomadas. A evidência caminha para a segunda opção o que é preocupante, uma vez que os documentos sinalizam outro caráter para o exercício das funções do Conselho. O caráter de democracia participativa dá lugar à noção de representação real e legitimação por parte do coletivo, das decisões tomadas previamente.

Nos quadros abaixo, segue a descrição da distribuição dos Conselhos por espaços de atuação, organização e perfil dos membros. Elegemos para isso algumas categorias para construir as descrições e ao mesmo tempo para melhor proceder a organização das análises. Desta forma, acreditamos ser possível compreender as características do campo de pesquisa e lançarmos olhares sobre as respostas, definições, representações dos sujeitos sobre a realidade vivenciada no cotidiano dos Conselhos. Para melhor organização destes dados, apresentamos, no primeiro momento, os elementos que esclarecem quem são os sujeitos, onde vivem, faixa etária, o que fazem, expectativas sobre a realidade social e as projeções sobre o futuro das escolas analisadas. Em seguida, na segunda sessão, apresentaremos e analisaremos as respostas dos sujeitos sobre os questionários aplicados entre agosto e setembro de 2008 nas respectivas escolas, entre os conselheiros, considerando a participação de todos os segmentos.

Nessa fase do relatório de pesquisa, para melhor compreensão, ressaltamos que a composição dos Conselhos está assim distribuída: na zona urbana e na zona rural segue uma estrutura de 09 (nove) membros por segmento, com exceção da equipe gestora, formada em média, por 03 (três) membros, respectivamente o gestor, o secretário e o coordenador

pedagógico. Sendo assim, em cada Conselho Escolar pesquisado temos uma variação de 39 (trinta e nove) a 48 (quarenta e oito) pessoas envolvidas, o que nos daria uma população acima de 80(oitenta) componentes possíveis para análise.

No primeiro momento, tínhamos intenção de analisar todos os sujeitos envolvidos, porém o desejo não foi suficiente para convencer todo o grupo. Muitos deles alegaram falta de tempo e disponibilidade durante a semana para estar na escola ou mesmo nos receber em casa para possível entrevista. Diante disso, optamos por fazer convite aberto e tivemos uma resposta positiva de muitos envolvidos, o que nos possibilitou um coletivo de 71(setenta e um) participantes entre os dois Conselhos, respectivamente 24 (vinte e quatro) conselheiros na zona rural e na zona urbana 47 (quarenta e sete), conforme está descrito por segmento, na tabela 02 da sessão Dados de Identificação. Por este quadro, uma análise específica por localização e por origem não foi possível devido à desproporcionalidade entre os respondentes. Desta forma, a análise possível se deu em torno de questões que envolvessem a realidade comum entre os Conselhos, entre elas aquilo que está diretamente ligado à composição, atribuições e cotidiano dos Conselhos e, a partir daí, analisaremos as implicações do Conselho Escolar, que é pensado, decidido... sobre a realidade das escolas envolvidas. Os dados serão apresentados a partir de agora, cabe, no entanto, ressaltar que as perguntas do questionário foram dispostas de maneira aleatória, considerando 07 (sete) categorias que fundamentaram as perguntas. Agora, no momento da análise, estas categorias serão explicitadas como estratégia de apresentação e organização das questões. Esperamos, portanto, que isso permita cada vez mais, ao leitor, o acesso às representações e sentidos estabelecidos pelos sujeitos que consubstanciam nossa análise. As categorias já foram apresentadas em páginas anteriores na sessão sobre Metodologia da pesquisa com exemplos de questões agrupadas. Mesmo correndo o risco de ser repetitivo, apresentamos novamente as categorias utilizadas:

- **Categoria 01- Dados de Identificação**
- **Categoria 02- O Conselho escolar e perfil dos membros**
- **Categoria 03- O Conselho Escolar e Comunidade**
- **Categoria 04- O sujeito e Conselho Escolar**
- **Categoria 05- Relação Conselho Escolar e Qualidade na escola**
- **Categoria 06- O Conselho e a projeção sobre a escola**

➤ **Categoria 07- O Conselho escolar e comportamento entre os alunos**

A partir de agora apresentamos os dados da pesquisa e a análise específica.

2.2. A POPULAÇÃO PESQUISADA

Apresentamos, neste momento, a população pesquisada. Especificamente tratamos aqui de parte do coletivo de conselheiros, representantes da comunidade dentro das escolas, membros apresentados considerando segmento, localização de moradia, atividade profissional, faixa etária e características coletadas durante o processo de entrevista. Os dados que estarão nas tabelas foram coletados como resposta aos questionários aplicados entre agosto e setembro de 2008. Para o questionário, categorias específicas foram utilizadas como estratégia de organização, considerando proximidade dos temas e relevância para a pesquisa. As categorias utilizam uma forma diferente de organização das questões. No questionário, uma maneira aleatória foi utilizada para dar ordem às questões, no entanto, no momento da análise, as categorias foram utilizadas para permitir um melhor acesso ao texto. Um exemplo disso é a categoria 02 (o Sujeito e o Conselho Escolar) onde foram elencadas as questões 01, 04 e 05.

Apresentamos os dados dentro das categorias elencadas, começando pelos dados de identificação.

Categoria 01 : Dados de Identificação

Tabela 01 - Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento da população pesquisada

Idade/Série	Pais e Mães		Estudantes		Funcionários		Professores		Gestores		Total	
25-35 anos	6	32%	3	20%	8	57%	8	47%	4	67%	29	41%
36-45 anos	4	21%			6	43%	3	18%	2	33%	15	21%
46-55 anos	7	37%					5	29%			12	17%
Entre 14-17 anos			7	47%							7	10%
18-24 anos			5	33%			1	6%			6	8%
sem resposta	2	11%									2	3%
56 e mais anos												
TOTAL	19	100%	15	100%	14	100%	17	100%	6	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

A distribuição de resposta tem predominância entre a população jovem, precisamente o percentual mais elevado está entre sujeitos com 25 a 35 anos (41%), o que equivale dizer que as respostas advindas dos questionários possuem representação predominante entre a população jovem/adulto e, conforme tabela 01, os conselheiros pesquisados representam a população de conselheiros que participa efetivamente dos processos de organização e discussão nas escolas analisadas.

Tabela 02 – Distribuição de Conselheiros pesquisados por localização de origem

Segmento	Zona Rural		Zona Urbana		Total	
Pais e Mães	10	42%	9	19%	19	27%
Professores	3	13%	14	30%	17	24%
Estudantes	5	21%	10	21%	15	21%
Funcionários	4	17%	10	21%	14	20%
Gestores	2	8%	4	9%	6	8%
TOTAL	24	100%	47	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Tabela 03 – Distribuição de Conselheiros por tempo de participação no Conselho

Segmento	Menos de 6 meses		Mais de 6 meses		Mais de 1 ano	
Professores	7	33%	2	13%	8	24%
Estudantes	5	24%	2	13%	8	24%

Pais e Mães	4	19%	8	50%	7	21%
Funcionários	5	24%	2	13%	7	21%
Gestores		0%	2	13%	4	12%
TOTAL	21	100%	16	100%	34	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.*, 2007-2

Segundo os dados de organização dos Conselhos Escolares no município de Poço Verde, a orientação para eleição dos Conselhos é de 02 (dois) anos, o que equivale dizer que nenhum membro, exceto o gestor, poderá possuir tempo maior que esse. Na tabela 03, é possível perceber que professores e estudantes estão presentes em tempo superior a um ano, isso pode ser explicado pela presença contínua desses sujeitos, sobretudo porque os mesmos não dependem de ascensão ao ‘cargo’ por eleição, como ocorre com os gestores. Principalmente os alunos que estão presentes na escola em tempo superior a oito anos. Os professores, estão na escola em tempo superior a quatro anos.

Tabela 04 - Organização dos Conselheiros pesquisados por sexo em cada segmento

Segmento	Nº Masculino		Nº Feminino		Total	
Pais e Mães	8	24%	11	29%	19	27%
Professores	6	18%	11	29%	17	24%
Estudantes	11	33%	4	11%	15	21%
Funcionários	6	18%	8	21%	14	20%
Gestores	2	6%	4	11%	6	8%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.*

Na tabela 04, os números indicam uma predominância do público feminino entre os sujeitos pesquisados, o que, mesmo não sendo intencional, faz-nos compreender os dados que registram a presença feminina como maioria em todos os dois Conselhos pesquisados. Esta constatação nos dá como indicador uma maior frequência do público feminino nos momentos de discussão e análise sobre os rumos da escola. A partir dessa constatação, é possível, mesmo com riscos, concluir que entre pais, funcionários e professores, há um interesse maior pelas questões que envolvem a escola entre as mulheres, quando o segmento é Professor e Pais. Do outro lado, entre os estudantes, esse dado estabelece uma correlação estatística, proporcional inversa. A maioria é composta por adolescentes do sexo masculino.

Tabela 5 - Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a atividade dos pais, segmento Pais e Mães (frequências e %)

Pais e Mães	Nº	%
I. Agricultura, indústria extrativa e de transformação...	8	42%
Dona de casa	3	16%
V. Trabalha na educação, saúde, administração pública, defesa, segurança...	3	16%
Desempregado	2	11%
III. Comércio, reparação artesanato/comércio...	2	11%
II. Construção, manutenção da casa, jardim	1	5%
Aposentado		0%
IV. Serviços prestados às empresas		0%
VI. Serviços domésticos		0%
VII. Outros serviços e atividades		0%
Sem resposta		0%
TOTAL	19	100%

Fonte: Pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

As atividades dos pais e mães distribuídas na tabela 05 devem ser analisadas a partir da representação de ocupações profissionais das classes populares, especificamente na zona urbana e rural do Município analisado e os dados aqui apresentados conseguem representar o que os populares realizam no cotidiano para sobrevivência.

A compreensão dos papéis sociais dos pais e mães torna-se importante pela possibilidade de entender o que os filhos possuem como referência de trabalho. Da mesma forma que isso poderia colocar-nos diante da necessidade de compreensão das atividades desenvolvidas pelos filhos, como possibilidade de análise completa em torno do papel dos pais e filhos, porém, para esta pesquisa, a atividade dos pais nos é suficiente por proporcionar o “lugar” de formulação de resposta deles e a formação do campo de representação dos filhos que estão matriculados nas escolas pesquisadas.

Categoria 02: Relação Conselho Escolar e o perfil dos membros constituintes

Nesta categoria, ampliamos a análise para entender o sentido estabelecido pelos membros dos Conselhos analisados, em relação ao perfil dos conselheiros. Duas questões foram selecionadas para isso. Na primeira (questão 07 do questionário), procuramos dados em torno da formação escolar dos membros: para a função de membro efetivo do Conselho, é preciso ter formação escolar? Para esta questão, propomos cinco alternativas que

consideraram a formação inicial, básica e superior, além de propor a ausência de escolarização formal como realidade dos conselheiros. Estes dados estão descritos na tabela 06.

A segunda questão que forma esta categoria é a questão treze do questionário. Esta questão levanta o debate sobre a idade mínima do conselheiro. A presença do segmento “Estudante” no conjunto de membros do Conselho lança um olhar em torno da participação de crianças e adolescentes em espaços de debate e decisão na escola. A questão foi organizada para entender o que pensam os conselheiros sobre esta realidade, o que exigiu dos respondentes um posicionamento objetivo sobre o tema.

Questão: Sobre os membros do Conselho, eles deveriam possuir (...) (%) - Q.07

O momento de construção desta etapa do questionário foi analisado sob a égide da seguinte questão: qual a formação ideal ou suficiente para participar como membro de um Conselho Escolar? Há uma formação ideal? Se não há, isso equivale dizer que todos, independente de estar/ser escolarizado ou não, podem ser eleitos como representantes de segmento e seguir a todos os trâmites de funcionamento deste Núcleo. Esta questão foi lançada ao público e obtivemos repostas variadas que serão analisadas em seguida. É uma questão fechada. Propomos repostas, mas abrimos a possibilidade de construções específicas pelos sujeitos pesquisados. Para organização desta questão, consideramos os três níveis básicos da formação escolar e a educação superior, lembramos também da situação de não escolarização formal.

Tabela 06 - Sobre os membros do Conselho, eles deveriam possuir (...) (%) - Q.7

Análise dos resultados	M		F		Total	
Todos deveriam possuir no mínimo ensino fundamental completo, só assim participariam mais e com mais qualidade	15	45%	21	55%	36	51%
Só quem possuísse nível superior completo ou não deveria participar do conselho Escolar, porque assim as decisões seriam mais amadurecidas	3	9%	5	13%	8	11%
Ter formação escolar (fundamentam, médio ou superior) não deve ser condição para participar como Conselheiro	5	15%	3	8%	8	11%
Independente do grau escolar as pessoas têm opiniões que devem ser valorizadas	3	9%	4	11%	7	10%
Mesmo que seja analfabeto o membro da comunidade pode ser conselheiro e decidir sobre a escola	3	9%	3	8%	6	8%
Sem resposta	4	12%	2	5%	0%	
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Conforme os dados da tabela em questão, podemos observar que há um predomínio de respostas indicando o ensino fundamental como sendo a formação mínima esperada para os Conselheiros.

Dados da entrevista nos mostraram que, segundo os membros dos Conselhos, a formação mínima é uma maneira de melhor viabilizar o acesso do membro às questões atinentes à dinâmica do Conselho. Sobretudo pelas questões que envolvem a dimensão burocrática, a necessidade de deliberações advindas do Conselho e ainda a questão de visualização do espaço da aula como Núcleo de formação. Além disso, entram questões que enfatizam a especificidade da aula e dos processos de aprendizagem, o que requer, segundo entrevistados, uma formação escolar mínima. No entanto, analisando a Tabela 12, esse posicionamento significativo 51% não é absoluto, havendo ainda a existência de outras possibilidades presentes no imaginário dos sujeitos. É válido ressaltar que o predomínio da resposta que indica o ensino fundamental como condição precípua de participação não foi consensual entre os segmentos. Entre professores, alunos e gestores, a condição básica era o ensino fundamental, ou os primeiros anos de escolarização.

No entanto, essa mesma resposta, entre os pais, não teve predomínio, havendo nesse caso, uma mudança na concentração de resposta. Segundo os dados, 11% não se manifesta a favor da escolarização formal como condição para participação nos Conselhos. Aqui um fato interessante: das oito pessoas que responderam, cinco delas era do segmento Pais, mesmo assim, não há nos registros de identificação pai ou mãe alguma que não tenha pelo menos os primeiros anos de escolarização. Outra variável que nos chama a atenção é o fato de que, dos cinco respondentes, quatro são da zona rural, onde há uma concentração de pessoas com baixo índice de escolarização no Município.

Há uma equivalência entre a percepção sobre a relevância do ensino superior e a inexistência da formação escolarizada como um “pré-requisito” definidor da capacidade de permanência, debate, proposição, entendimento e capacidade de representação político-pedagógico-comunitária dentro dos Conselhos, respectivamente 8%.

Ainda a questão do que ultrapassaria o fato de ter ou não ou o nível da formação básica, o elemento deste novo predomínio seria o tipo de relação estabelecida com o sujeito. Como é possível ver no quadro acima, entre os pais e professores há um encontro de

perspectiva sobre a condição de escolarização do membro do Conselho. Na fala de uma professora temos o seguinte relato:

“concordo que a questão da formação não pode ser superior à noção de respeito ao membro do Conselho”, “independente de que formação possui o que deve prevalecer é o respeito”. (Professora, zona urbana)

Desta forma e diante desses dados, podemos concluir que para a maioria dos sujeitos que respondeu aos questionários, é muito importante ter uma formação básica para participação efetiva nos Conselhos, mesmo que esta formação tenha limites no que diz respeito ao nível, mas ter a formação já seria garantia de possibilidades diferenciadas de participação.

Entre as mulheres, este tipo de postura tem um predomínio. Para elas, a formação é fundamental como requisito e garantia de efetiva participação. Embora esse dado nos dê uma noção da percepção das mulheres sobre a formação no perfil do conselheiro, é também entre as mulheres que vamos observar o percentual mínimo em torno dos que entendem como sendo muito importante a questão do respeito.

A partir de quantos anos faz sentido que os alunos participem dos Conselhos- (...) (%) - Q.13

Uma das últimas questões do questionário é a questão 13. Uma questão voltada para a idade mínima capaz de dar garantias de que a participação no Conselho será efetiva, uma questão ligada diretamente aos papéis atribuído aos estudantes, sobretudo porque este segmento nas escolas analisadas é caracterizado pela pouca idade, isso devido aos níveis de ensino atendidos pelas duas escolas: infantil, fundamental e médio. Sendo a composição do segmento uma estrutura mista, justifica-se a presença de adolescentes no processo. O que vem a ser questionado é como isso está presente e é gerenciado pelos membros mais experientes, no sentido de ter mais idade.

Tabela 07: A partir de quantos anos faz sentido que os alunos participem dos Conselhos- Q.13

Análise dos resultados	M		F		Total	
A partir de 15 anos	14	42%	23	61%	37	52%
A partir de 16 anos	10	30%	7	18%	17	24%
Só adultos	3	9%	5	13%	8	11%
A partir de 14 anos	4	12%	2	5%	6	8%
A partir de 10 anos	2	6%	1	3%	3	4%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Mesmo considerando a escolha de alguns membros de que é possível estar presente e decidir sobre a escola, mesmo tendo apenas 10 anos de idade (cerca de 5%), há um predomínio da idade de 15 anos como espaço-tempo ideal para começar o processo de envolvimento real com as decisões tomadas na escola. Cerca de 59% concordam que somente na adolescência é possível assumir a responsabilidade com o processo de construção da escola e decisão sobre os seus rumos.

Ainda é possível ver outro posicionamento como extremo. Para muitos membros do Conselho (leia-se Pais), somente adultos devem participar das decisões e podem assumir a responsabilidade com a representação de segmentos.

A escola, na figura dos gestores, manteve-se imparcial no momento de entrevista, reportando-se à questão da democracia do espaço público e ao princípio de participação universal dentro da escola. No entanto, na análise das respostas no questionário, a concentração de resposta entre professores, pais, funcionários e gestores se manteve considerando 14(quatorze) e 15 (quinze) anos como sendo idade mínima para compreensão dos processos da escola. Nesse caso, havendo a possibilidade de pessoas com idade inferior às citadas aqui poderiam participar, mas com a restrição de não ter voto, nem fala com validade deliberativa. Entrariam nas reuniões como aprendizes no Conselho. Entre os estudantes, as respostas foram variadas. Parece-nos do interesse estudantil que cada vez mais as idade mínimas sejam reduzidas. Segundo relato entre os estudantes-membros, reduzir a idade mínima é uma forma de “modelar- criar” perfis de estudantes que saibam o que é do interesse da escola e, conseqüentemente, “lutar por ela”.

Categoria 03- O Sujeito e Conselho escolar

Esta parte do texto apresenta análises sobre as questões 01, 04 e 05. São questões que estão diretamente ligadas às representações que o sujeito utiliza no momento de interpretar o sentido do Conselho Escolar para vida da comunidade e para a vida do sujeito, enquanto membro e representante de um segmento.

Na questão 01 trata-se de um tema geral, considerando a noção de sentido estabelecida pela sujeito. Na questão 04 é solicitada uma informação precisa em torno da percepção, sentimento diante do ato de participar do Conselho (reuniões, partilha de projetos, desabafos, decisões...). Na questão 05, com o mesmo nível de objetividade é solicitado ao sujeito pesquisado um posicionamento em torno da principal função do Conselho. As respostas a estas questões foram analisadas considerando amostragem do coletivo pesquisado e não foram analisadas por segmento. A opção por esta forma de análise se deve a característica de proximidade das interpretações e ausência (no primeiro momento do questionário e, posteriormente, a entrevista vai criar uma outra perspectiva de análise) de grandes variações na construção de respostas.

O Conselho Escolar é para mim um lugar para... ? (Q. 01)

Apresentamos neste momento, a tabela de resultados e a disposição e a frequência de respostas entre mulheres e homens. A seguir, elementos da análise dos resultados.

Tabela 08- O Conselho Escolar é para mim um lugar para (..) (%)- Q.1

Análise dos resultados	M		F		Total	
Discutir os problemas que há nas escolas e orientar meus colegas e dar minha opinião	5	15%	6	16%	11	15%
Discutir questões relacionadas ao cotidiano escolar, encontrar soluções para os problemas da escola. Ajudar a direção a administrar a escola	4	12%	6	16%	10	14%
Lugar de se discutir os problemas da escola de maneira coletiva	5	15%	4	11%	9	13%
Ler discutir a regulamentação da escola para melhorar a qualidade de ensino	3	9%	4	11%	7	10%
Fiscalizar, interagir com a escola, desenvolvimento e atribuindo meios que unifiquem os alunos com o ambiente escolar e familiar	2	6%	3	8%	5	7%
Onde se discute o que é melhor para os alunos e escola	2	6%	2	5%	4	6%
Onde nos reunimos para tentar solucionar os problemas e para ficar sabendo de todas as situações	3	9%	1	3%	4	6%
Desabafar e discutir os direitos da escola	2	6%	2	5%	4	6%

Capítulo II – Os Conselhos Escolares: um percurso interpretativo sobre os relatos e as imagens através dos questionários, entrevistas e documentos analisados

Não sabe explicar, mas é importante	1	3%	2	5%	3	4%
Que nós podemos tratar de assuntos de alunos mal comportados	1	3%	2	5%	3	4%
Para exercer os direitos dos estudantes	1	3%	1	3%	2	3%
Tomar as decisões que fazem a escola funcionar melhor	1	3%	1	3%	2	3%
A comunidade escolar assume o controle social da escola no caráter administrativo e pedagógico	1	3%	1	3%	2	3%
Sem resposta	2	6%	3	8%	5	7%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Uma das evidências destes dados é que a distribuição não permitiu identificar consideráveis variações da realidade analisada. Mesmo assim, é possível diferenciar algumas impressões sobre as imagens criadas sobre a importância e sobre a finalidade do Conselho nas comunidades onde funcionam as referidas escolas. Há um predomínio no direcionamento da finalidade do Conselho para ‘discutir e analisar ‘ os problemas enfrentados na escola. No entanto, esta anunciada análise não esclarece qual o objeto será analisado, muito menos a questão levantada sobre ‘qualidade’ que fica alheia às interpretações do grupo. Os termos mais utilizados nas respostas do grupo : « melhor escola », « qualidade na escola », "direitos dos estudantes , « direitos da escola » possuem equilíbrio nas respostas dos sujeitos, porém permanecem sem evidência a que, especificamente, estão sendo vinculados. É possível uma aproximação em torno do que ficou mais explícito nas resposta do grupo. Vamos a uma das questões: para muitos sujeitos, o Conselho é o lugar para « discutir », este termo aparece com muita frequência nas resposta. Uma possível explicação para o direcionamento dessa resposta é o fato de que, em seguida, é possível identificar a construção « discutir problema e propor soluções ». Desta resposta, é possível concluir que o conselho é lugar para:

- *Discutir*: este feito de maneira coletiva o que nos permite concluir que a noção de debate e construção de alternativas para a escola via conselho é sempre alternativa pensada coletivamente, conseqüentemente, pensamos em co-responsabilidade, em participação, em coletivo interado pensando e deliberando, assumindo a responsabilidade também de forma coletiva. Além dessa realidade é possível entender que, sendo um local de discussão, análise coletiva, este espaço também torna-se o locus de encontros de várias perspectivas, de desabafos, de confissões, de partilha, de encontros, de interação. Há uma idéia de solidariedade nesse momento e, como evidenciamos, compromisso coletivo.

- *Discutir os problemas.* Como não há uma evidência explícita sobre a compreensão dos sujeitos sobre o termo « problemas da escola », é possível identificar alguns objetos que se aproximam deste termo, entre as possibilidades, identificamos a noção de mal comportamento de estudantes, como sendo um dos problemas discutidos nos Conselhos, bem como a questão da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. A noção de qualidade aqui está diretamente ligada à satisfação dos estudantes em ir até a escola e lá permanecer. Os dados que traduzem a noção de qualidade podem ser corporeificados como os números referentes a evasão, índice de violência no bairro e na escola e em última instância, o número de aprovados durante o período letivo.

- *Buscar soluções.* O outro elemento citado pelos sujeitos pesquisados, comumente encontrado nas resposta dos segmentos foi a questão da construção de soluções. Ainda que não se tenha indicado precisamente a relação problema-solução, esclarecendo o que, objetivamente, iria compor cada dimensão dessa, a partir das resposta explicitadas podemos entender que os sujeitos falam de « melhorar » a qualidade do ensino, melhorar os canais de diálogo com a comunidade, melhorar a dinâmica de resposta à manifestação de indisciplina por parte dos alunos.

Além destas interpretações, analisamos outras possibilidades em torno dos papeis dos conselheiros e do Conselho Escolar a partir da observação do cotidiano, uma vez que ele nos mostrou que muitos conselheiros estavam presentes nas reuniões depois de convocações específicas para discussão dos encaminhamentos da escola, no que diz respeito aos processos de compra de merenda, aquisição de recursos específicos para funcionamento da escola ou para análise e deliberação sobre as questões de indisciplina dos estudantes. Podemos, como forma de aproximação, considerar que a disposição dos termos citados acima podem se referir objetivamente aos processos de organização administrativa da escola. Pensar o « melhor » para a escola também pode ser considerado, frente aos dados, pensar os mecanismos de garantia de funcionamento da instituição, a mesma dinâmica que contemple estabilidade administrativa, institucional e, em último plano (mesmo não havendo a explicitação desse argumento), a questão dos aspectos pedagógicos..

Diante destes dados, podemos entender que os sujeitos das escolas envolvidas consideram os papeis diretos do Conselho relacionados às questões de controle, de regulação e legitimidade das práticas pedagógicas da escola, o que nos parece se aproximar do que é defendido por PARO (2001) quando estabelece a relação entre imaginário popular sobre a

escola e a figuração do seu fazer institucional. Para este autor, quando os populares se referem à escola quando nas sessões de participação, é comum a referência ao papel regulador da escola como tendo centralidade na análise. Daí que, supostamente, a escola cumpre seu papel quando « regula » a vida das crianças e jovens reunidos no seu espaço. Esta atribuição à escola tem passado por variações com o tempo, mas ainda possui grande relevância no imaginário popular, principalmente quando existe um núcleo em que os segmentos envolvidos com a escola podem evidenciar suas leituras e expectativas sobre a instituição, lugar ainda privilegiado para formação dos adolescentes e jovens destas comunidades.

Outro elemento que nos faz entender esta leitura das famílias sobre a escola, sobre o papel dos Conselhos na escola, torna-se evidente quando focalizamos o perfil das comunidades, principalmente a escola na sede do Município, por ter um histórico de violência, marginalidade e banalização dentro do espaço escolar. Nesse contexto, os novos processos de gestão da escola, gestão do espaço público enfrentam, progressivamente (alcançando níveis consideráveis de aceitação), o desafio da legitimidade do espaço e legitimidade das práticas na educação dos jovens, crianças e adolescentes que ali circulam. A expectativa dos pais e mães envolvidos nos conselhos, bem como dos funcionários e mesmo os estudantes é que o Conselho Escolar seja espaço para redefinição dos rumos da escola e seja, ao mesmo tempo, espaço garantidor de formação, conforme os dados da tabela 08, daí podemos entender que há uma convergência nas respostas dos sujeitos, uma vez que os segmentos representados consideram o Conselho um espaço, prioritariamente, para o debate e a busca de soluções nas dimensões que a escola utiliza como referência para ação.

Quando eu participo das reuniões eu me sinto (...) (%) - Q.04

Esta pergunta foi feita aos membros do Conselho como forma de identificar a percepção individual dos membros do Conselho sobre o sentido de participar, de estar envolvido em uma atividade, em um Núcleo específico de debate e cooperação em torno de uma instituição que não está diretamente ligada à noção de pertencimento individualizado (a escola não pertence ao indivíduo), mas a um pertencimento coletivo.

Este tipo de questão é sempre interessante porque coloca em evidência o grau de envolvimento das pessoas, e, paralelamente, permite ao pesquisador compreender o nível de responsabilização individual e as consequências de estar envolvido com o coletivo. Para esta pergunta, propomos quatro respostas com significados próximos, embora com singularidades

evidentes. As respostas colocadas nas tabelas estão em torno de estar bem ou mal, em sentir-se importante para a instituição, ou sentir-se importante para melhoria do que se desenvolve na escola, ou ainda “mal” por não se perceber alterações significativas no que se decide dentro dos Conselhos.

Tabela 09 - Quando eu participo das reuniões eu me sinto (...) (%) - Q.4

Análise dos resultados	M		F		Total	
Bem, porque estou colaborando com a qualidade da escola	15	45%	24	63%	39	55%
Bem, porque percebo como sou importante para a escola	9	27%	9	24%	18	25%
Bem, porque sei que sou responsável pelas decisões do grupo que estou representando	7	21%	4	11%	11	15%
Mal, porque não se decide coisas importantes nas reuniões e sinto que as reuniões poderiam ser bem melhores	2	6%	1	3%	3	4%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Os dados da Tabela 09 deixam claro que a maioria, 55%, possui uma idéia de colaboração com a qualidade do que se desenvolve na escola. Para esses sujeitos, a noção de qualidade se manifesta no aperfeiçoamento da prática pedagógica, na proposição de novos conteúdos e na ajuda aos diretores no chamado “controle” dos alunos. Esta ampliação da percepção, estas descrições estão evidenciadas na parte III quando explicitamos os dados coletados nas entrevistas.

Esta noção de pertencimento fica evidente na resposta 02, com 25%: “sou importante para a escola” é uma mostra do que entendemos como subjetivação da realidade e de inserção simbólica do sujeito na instituição. O que equivale dizer que estar presente como membro, no Conselho, é o mesmo que uma passagem de um suposto isolamento na comunidade e agora entrada no coletivo. Esta responsabilidade por pertencer a um núcleo como a escola através do Conselho, segundo os dados aqui apresentados, pode ser assim sintetizados: colaborar com a escola, assunção da responsabilidade com as decisões da escola e, por fim, a percepção da importância da presença.

Somam-se a estes dados ainda as respostas de alguns membros de que as decisões tomadas pelo Conselho não têm validade, pois segundo as respostas, não se decide por temas importantes. Para estes respondentes, 4% as decisões acontecem, mas não possuem relevância quando o olhar se volta para a qualidade da prática educativa. Para eles, as decisões em torno

do repasse de verbas e prestação de contas e decisões no campo da disciplina dos estudantes, não trazem tanto mérito para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

É um dado a considerar, pois as respostas iniciais dos que entendem as consequências da ação do Conselho como positivas, eram fundamentadas na possibilidade de uma modificação dos comportamentos dos estudantes, apesar de que os sujeitos que respondem positivamente ao trabalho do Conselho também fazem menção ao envolvimento dos pais e mães e do novo nível de compromisso dos educadores com o trabalho da escola. Pode-se concluir que há evidência de insatisfação por parte de membros do segmento “professor” com relação ao papel desempenhado pelo Conselho, principalmente no campo do que se decide, do que se discute. Muito embora estas informações sejam advindas de poucos sujeitos do processo, são necessárias para se compreender que a realidade dos debates dentro do Conselho não é, por completo, consensual.

A aparente insatisfação manifestada entre os professores pesquisados está ligada à definição do campo de atuação do professor (o espaço da aula) e a “entrada” dos pais na sala de aula através das decisões tomadas no interior dos Conselhos. O argumento é que não há formação técnica que habilite pais e, em última análise, os alunos, conseqüentemente, seriam ilegítimas as decisões que modificassem a estrutura das aulas a partir do olhar dos sujeitos que, teoricamente, recebem o produto das aulas. Neste caso, a aula seria um campo à parte das pautas do Conselho.

Na Tabela, 55% do grupo pesquisado diz sentir-se “bem” por participar/colaborar com a melhoria da escola. De maneira geral, “sentir-se bem” está ligado antes à noção de uma escola eficiente e aberta à comunidade. A questão da aula, sua estrutura e efetivação entra no debate como um espaço quase exclusivo do professor, uma vez que, para dar-se a entrada nesse espaço, para pensar e propor, uma formação técnica-pedagógica tornar-se-ia condição necessária.

Questão: Para mim, a função principal do Conselho Escolar é (...) (%). Q. 05

A questão 05, com seus dados apresentados na Tabela 10, faz parte de um conjunto de questões que versam sobre a importância atribuída ao Conselho pelos seus membros. Embora uma questão pensada com muito cuidado, entendemos que se precisássemos envolver novos

esforços para refazer o caminho, esta questão não entraria no rol de questões necessárias, pois seu objeto já foi contemplado na Tabela 07. Mesmo assim, existem dados que nos interessam nessa questão. Se na Tabela 07 apresentávamos dados que traduzem a representação das principais consequências do trabalho do Conselho Escolar, aqui registramos não as consequências, mas o que seja a principal função do Conselho Escolar como Núcleo de discussão de decisões, no campo da projeção e leitura inicial do Conselho como Instituição na/para a instituição escola. Dessa forma, apresentamos os dados e analisamos conforme a categorização que segue.

Tabela 10 - Para mim, a função principal do Conselho Escolar é (...) (%) - Q.5

Análise dos resultados	M		F		Total	
Colaborar com a escola para melhorar o ensino	3	9%	10	26%	13	18%
Ajudar a comunidade a discutir coletivamente os problemas da escola	6	18%	7	18%	13	18%
Participação, tomada de decisões, fiscalização para o bom andamento	3	9%	6	16%	9	13%
Fiscalizar o dinheiro público que a escola recebe, acompanha o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	5	15%	2	5%	7	10%
Ajudar a melhorar o desempenho dos alunos	3	9%	4	11%	7	10%
Contribuir com a comunidade escolar nas decisões como nas decisões como elaboração do regimento escolar	4	12%	3	8%	7	10%
Ajudar o membro do conselho a tomar decisões importantes para não se arrepender.	3	9%	2	5%	5	7%
Deliberar junto com a comunidade escolar o bom andamento da escola	3	9%	1	3%	4	6%
Ajudar a resolver os problemas da escola	2	6%	1	3%	3	4%
Sem resposta	1	3%	2	5%	3	4%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: Pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Os dados registrados na Tabela 10 indicam que, na representação dos comunitários, as principais funções do Conselho Escolar estão circunscritas no plano do acompanhamento das ações organizacionais da escola: nas propostas, da discussão, nas decisões. Mas também no campo do aperfeiçoamento da prática dos professores ou em atividades que estão diretamente ligadas ao aperfeiçoamento da prática de ensino. O que se percebe é que, no campo da projeção, os membros do Conselho Escolar lançam seus olhares para a estrutura da escola, e em seguida, tratam do papel dos Conselhos na composição de um novo perfil da comunidade, o que viria através do aperfeiçoamento da qualidade do trabalho pedagógico. O que é possível ver através dos dados: “18%” entendem que o papel do Conselho é contribuir para a melhoria

da qualidade do ensino. O mesmo percentual é atribuído ao papel consultivo do Conselho: ajudar a pensar os problemas da escola.

Neste ponto, é possível identificar a questão social, as questões que estão no entorno da escola. Precisamente quando se registra a percepção de alguns populares, principalmente os que estão no centro da cidade, em que a escola se situa, haja vista um elevado índice de uso de drogas e, da mesma forma, manifestações de roubos e agressões entre jovens.

Em entrevista com um dos professores da escola situada na sede do Município, este registrou que a escola era desacreditada no olhar da comunidade, especificamente por causa da presença de jovens considerados marginais pela cidade, isso também era indicado pelo relato de policiais que, constantemente, recebiam reclamações vindas do bairro onde a escola está situada e também nos relatos dos professores. Estes indicam que a rotina era constituída por medo nos momentos de retorno às suas casas, medo de represália de estudantes insatisfeitos com resultados ou mesmo insatisfeito no campo da simpatia, “não iam com a cara do professor”.

Deste modo, é possível compreender as razões pelas quais os sujeitos da pesquisa indicam a possibilidade dos Conselhos contribuírem com a resolução dos “problemas da escola”.

Embora estes dados sejam assim compreendidos, é importante registrar, na expectativa dos membros do Conselho sobre o papel principal do Conselho junto à escola, o predomínio das questões administrativas de organização e resolução de problemas. Os percentuais que indicam outras possibilidades são mínimos, muito embora existam, mas não superam as questões administrativas. Mesmo assim, nos dados anteriores, nas tabelas anteriores, seja possível identificar que as projeções não se confirmam quando analisam as principais consequências das ações do Conselho. Neste momento, há que se fazer relato, precisamente as questões de indisciplina nos alunos, mobilização e motivação da comunidade e pela discussão, apresentação de demandas e construção de novas propostas, contribuição no campo pedagógico.

Embora os dados analisados até aqui evidenciam uma preocupação dos membros com a dimensão administrativa da escola, existem três respostas com percentuais variados que nos impõem uma reflexão sobre as questões pedagógicas. Três respostas que possuem em si

argumentos ligados à questão de formação pedagógica, a saber: “melhorar o ensino”, “acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos”, “desempenho dos alunos”. Estas respostas indicam outro campo de atribuição para os Conselhos. Neste aspecto, os sujeitos pesquisados (aqui principalmente pais, funcionários e estudantes) deixam claro que, de alguma maneira, seja por análise coletiva ou mesmo construindo propostas de ação, os membros do Conselho deveriam se ocupar em criar estratégias para o aperfeiçoamento da prática pedagógica da escola. Nas entrevistas, quando este tema era trazido à baila, o argumento estava sendo explicado em função da criação de projetos de aprendizagem e aulas que tivessem um nível de interação maior com os estudantes. No entanto, nas respostas, não há evidência do significado do termo “aprendizagem”.

Pelo contexto, entendemos que os sujeitos falavam das aquisições que os estudantes teriam ao longo do ano letivo que proporcionassem nível diferenciados de capacidades intelectuais e técnicas que permitisse estar em comunidade agindo e criando formas de sobrevivência dentro dos padrões estabelecidos pela escola.

Os dados a seguir apresentam percepções sobre a qualidade das reuniões, as pautas e as definições. Analisemos.

Categoria 04: Relação Conselho Escolar e Comunidade

Para essa categoria, levamos em consideração os diálogos possíveis entre a instituição de ensino e os mecanismos de participação utilizados pela comunidade. Especificamente tratamos o Conselho de escola como o instrumento e lócus de participação popular e espaço de encontro dos sujeitos constituintes da comunidade. O próprio conceito de participação popular e o conceito de comunidade são analisados aqui a partir das incursões teóricas de Castells (1999) sobre as formas de participação possíveis no espaço institucional, a saber, participação imposta, participação voluntária e participação concedida. Identificamos precisamente que o tipo de participação desenvolvida pelos conselheiros é uma participação do tipo voluntária. As lógicas da imposição poderiam servir de análise devido a existência de indícios que mostram que há uma dimensão subjetiva de caráter regulador, gerada pelos membros de cada segmento. No entanto, é possível verificar que os representantes já conseguem assumir sua condição dentro do Conselho a partir das obrigações que eles mesmo

criam, considerando o papel da escola e o papel da sociedade dentro do compromisso de apoiar a escola na busca de qualidade das suas práticas.

Uma noção importante neste momento de interpretação são os conceitos anunciados por Bordenave (2004) em torno do significado do termo participação. Encontramos elementos de diálogo aqui para entendermos o que acontece dentro dos Conselhos escolares. Para este autor, duas são as possibilidades de participação: Afetiva e/ou Instrumental. Nos dois casos, entendemos que há coerência como que acontece nos conselhos Escolares: participação justificada pela interação positiva e, conseqüentemente, resultados positivos da ação e, em outro momento, eficácia gerada pela ação em grupo. As duas referências desenvolvidas em capítulos anteriores podem ser identificadas como fazendo parte do cotidiano dos Conselhos analisados, conforme registrados na tabela.

Uma outra perspectiva que nos direciona nas análises é o fato de que as relações estabelecidas dentro do Conselho possuem característica de relações comunitárias que leva em conta a partilha de mesmos elementos simbólicos e ideais. Nos conselhos, esta relação é forte: a comunidade pensa no aperfeiçoamento das práticas escolares, pensa na redefinição dos objetivos das escola e em formas de controle do fenômeno indisciplina. A partir destas reflexões iniciais, agrupamos duas questões aplicadas aos sujeitos, que caracterizam a relação entre comunidade e conselho escolar. As questões 03 e 12 explicitam as leituras dos sujeitos do processo sobre esta relação.

O Conselho ajuda a escola quando (...) (%) - Q. 03

A forma de tabulação dos dados considerou a multiplicidade de respostas, mas como estratégia de objetividade, apresentamos as respostas que tiveram predominância. Esta mesma estratégia está presente nas outras questões que envolveram os questionários/perguntas abertas. A presença deste tipo de pergunta foi permitida para algumas situações, principalmente para questões que envolvessem o perfil desejado e constatado do Conselho, seu desenvolvimento, as conseqüências da ações e as representações dos participantes sobre a escola, a sociedade, a comunidade e as atribuições do Conselho.

Tabela 11 - O Conselho ajuda a escola quando (...) (%) - Q.3

Análise dos resultados	M		F		Total	
Discute e propõe alternativas que melhorem a qualidade de ensino e promova mais integração da comunidade	6	18%	7	18%	15	21%
Acontece um problema de indisciplina, apresenta propostas de ação	9	27%	6	16%	15	21%
Precisa solucionar algum problema, precisa planejar recursos que a escola venha a receber	3	9%	8	21%	11	15%
É preciso tomar uma decisão difícil e importante que envolva algum membro da comunidade escolar	3	9%	5	13%	8	11%
Ela precisa de alguém para ver o comportamento dos alunos	1	3%	4	11%	5	7%
Precisa realizar atividades que envolvam os alunos	2	6%	3	8%	5	7%
Todos os membros são comprometidos e sabem de suas responsabilidades	2	6%	2	5%	4	6%
O Conselho ajuda quando um aluno não quer nada em seu caminho e ajuda a encontrar um caminho	3	9%	1	3%	4	6%
Quando nos tornamos um conselheiro para cada vez mais sermos solidário	2	6%	1	3%	3	4%
Quando tem definições a ser tomadas	2	6%	1	3%	3	4%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: Pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

Esta pergunta feita permitiu verificar o universo das possibilidades dos Conselhos nas escolas. Em ambas, pode-se perceber que os participantes atribuíram aos conceitos e às práticas do Conselho Escolar responsabilidades e identificaram conseqüências e contribuições. A tabela 11 nos mostra uma série de contribuições advindas das práticas comunitárias, entre elas há destaque pela incidência das respostas em relação ao campo da qualidade nas práticas educativas, qualidade no ensino e na modificação dos comportamentos dos estudantes. Segundo os respondentes, há um clima de controle na escola que beneficia todos os membros envolvidos na escola.

Este ambiente de controle, de regulação interna pode ser constatado em várias respostas dos sujeitos. Esta mesma impressão é frequente nas respostas dos sujeitos, muito embora a incidência destas respostas seja variável. Entre os populares que vivem na cidade, no centro da cidade (aqui chamado de Sede ou zona urbana), a identificação ou o retorno a esta questão é constante, o que não acontece com significativa freqüência entre os moradores

da zona rural. Estes por sua vez atribuem como consequência, maior integração dos pais e integração dos populares, inserção da comunidade na escola, na discussão e nas deliberações acerca do que interessa diretamente a escola e seus envolvidos.

Outro elemento importante, nessa tabela, que nos faz pensar é o fato de que os sujeitos atribuem ao Conselho, ao seu funcionamento, o processo de maior integração entre a comunidade. Ou seja, através da presença do Conselho, além da questão da disciplina dos alunos passar a ser objeto de análise coletiva, assim como o aperfeiçoamento das práticas dos professores, o seu engajamento político... soma-se a esse conjunto a questão da “integração dos vizinhos, pais dos alunos no acompanhamento da vida dos alunos na escola”. Este é um fato interessante, pois anuncia uma característica do Conselho: permitir que o encontro, o diálogo entre “vizinhos”, seus pares, que até então, quando na conversa, não colocavam em pauta a questão dos rumos da escola, sua organização e a possibilidade de participar ativamente no direcionamento das atividades na escola.

Como fica claro quando 15% afirmam que uma das maiores contribuições do Conselho para a escola é quando “apresenta propostas de ação”. A noção de poder para propor ações e em seguida decidirão está presente, assim como a noção de responsabilização em torno da construção de propostas para o aperfeiçoamento da prática.

Além destes dados, das afirmações, existem ainda elementos que sinalizam perfis morais e projetivos, quando os populares afirmam que há um processo de construção de práticas solidárias entre os membros da escola. Estas práticas são assim marcadas conforme os dados explicitados, entre os estudantes e na relação entre “vizinhos” da escola com a própria instituição. Isso se manifesta quando na composição dos membros para pensar, avaliar e contribuir no redirecionamento da escola. Desta forma, é possível identificar, como síntese, as seguintes contribuições para a escola advindas da existência, efetivação do Conselho: ampliação das possibilidades de disciplina entre estudantes; práticas solidárias (quando na composição e disponibilidade dos membros para pensar, participar dos debates, proposição de alternativas e ajudar na resolução dos problemas da escola) entre os membros da comunidade, entre os estudantes e com a comunidade interna da escola. Muito embora os dados mostrem a percepção de manifestações solidárias, isso não pode ser confundido com a ausência de conflitos internos e externos à escola.

No período de coleta de dados, foi possível observar conflitos entre professores em torno da questão da participação na pesquisa (alguns professores resistiram a ter acesso ao questionário alegando falta de tempo e mais ainda, resistiram a participar da entrevista) e ainda quando no debate sobre a o envolvimento real dos pais e estudantes na definição de políticas para a escola, definição de procedimentos de rotina e definição das características das práticas desenvolvidas pelos professores, além de dados sobre avaliações internas. Esta é uma realidade importante, pois anuncia que, além da questão da contribuição visível dos Conselhos, esta contribuição não está no plano da ausência dos debates ou dos conflitos. Entendemos que estas duas dimensões (manifestações de solidariedade e conflitos presentes no debate e na definição do cotidiano do Conselho ou da escola) são paralelamente positivas, pois permitem uma ampliação do poder da razão coletiva, do pensar colaborativo para definição da estrutura das escolas, o que permite identificar com isso, a preocupação com as especificidades locais.

**O Conselho demonstra compromisso com a comunidade-bairro quando (...)
(%)- Q.12**

Esta questão foi proposta com a intenção de compreender de que maneira a relação entre comunidade e escola permite a efetiva partilha de responsabilidades. Uma questão interessante, pois busca compreender os elementos que alicerçam a relação entre o Conselho Escolar (núcleo comunitário) e a escola na tentativa de contemplar as expectativas dos próprios professores e da comunidade em torno da formação dos estudantes e da resposta dada pela escola aos problemas locais. Neste aspecto, a demanda social será o elemento de análise, elemento de referência.

Essa noção de “compromisso” pode ser interpretada como a forma de responder à expectativa dos segmentos representados. Sobre esta realidade, outras questões poderiam ser levantadas como: o Conselho, quando instituído, necessita responder aos segmentos ou uma resposta à escola já não seria suficiente? Quando o compromisso entre conselheiros e segmentos é manifestado? Qual o limite entre a construção de um Conselho institucionalizado e sua “raiz” popular? A estruturação das ações do Conselho, tais como: participar das reuniões, envolver-se com as demandas escolares, acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos professores já não seria suficiente para compor a relação de compromissos do Conselho? Para a estruturação da questão, propomos respostas para tornar objetivo o questionário. Seguem a apresentação de dados e análise.

Tabela 12 - O Conselho demonstra compromisso com a comunidade-bairro quando (...) (%) - Q.12

Análise dos resultados	M		F		Total	
Quando promove momentos de publicação dos resultados das reuniões para a comunidade	17	52%	18	47%	35	49%
Quando aceita a presença dos pais, mães e funcionários no processo de decisão dos rumos da escola	8	24%	11	29%	19	27%
Quando se compromete com o desenvolvimento da escola. Isso é o suficiente.	5	15%	7	18%	12	17%
O Conselho deveria sempre acompanhar os casos de interesse da comunidade	3	9%	2	5%	5	7%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

No quadro acima, temos várias possibilidades de entendimento das questões relativas ao movimento de trocas simbólicas entre os sujeitos envolvidos. O que significa dizer que o campo de partilha, entre comunidade e escola, a relação que se estabelecia confiava ao Conselho o papel de divulgação de análise, decisões e tudo o mais que permanecesse no campo da construção coletiva. Uma vez sendo o representante legítimo da comunidade, o Conselho escolar, com todos os segmentos ali simbolicamente presentes, tem, por mérito e por obrigação, fornecer as notícias, informar a comunidade sobre o que se pensava, o que se decidia e o que era projeção e ainda a forma de acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola, professores, alunos, direção. Essa informação fica evidente quando há o predomínio da seguinte resposta: *“Quando promove momentos de publicação dos resultados das reuniões para a comunidade”* com cerca de 49%.

A organização de uma pauta de publicação para a comunidade torna-se a representação mais fiel daquilo que a comunidade espera do Conselho. A questão que se coloca não é somente “publicar resultados”, mas na análise feita das respostas no questionário e nas entrevistas, o compromisso passa a ser efetivo no momento em que a comunidade “entra” na escola através do Conselho Escolar. Essa entrada é a que se dispõe à reflexão coletiva e tomada de decisões dentro do núcleo gestor-representativo. Desta maneira, conforme os dados, cria-se uma expectativa sobre o equilíbrio entre comunidade e Conselho se o último permanecer vinculado à noção de partilha e publicação das decisões.

Da mesma forma, um outro posicionamento: *“Quando aceita a presença dos pais, mães e funcionários no processo de decisão dos rumos da escola”*, com 27% de frequência,

evidencia a aceitação dos pais, mães e funcionários na escola, no espaço gestor, como forma de inclusão e demonstração do compromisso democrático com os comunitários.

A noção de entrada dos pais, ou mesmo de aceitação dos pais (mesmo sem escolarização) dentro do espaço escolar, organizado dentro de um segmento específico, seria uma forma de explicitação da aceitação por parte da escola, do Conselho, dos outros sujeitos no processo de organização e decisão sobre os rumos da escola. E isso, dentro da estrutura maior da escola, no modelo democrático, pode ser compreendido como uma das maneiras de organização de viabilizar o acesso da comunidade aos processos escolares. No entanto, o termo “aceitar” nos remete a uma relação de poder em que existe o que aceita e o que precisa ser aceito. De um lado o que aceita possui a legitimidade da instituição, do direito, ao passo que o que busca a aceitação modifica seu comportamento em função de um modelo que se deseja encontrar, ser aceito. Esta relação por vezes abre a possibilidade de uma luta identitária. A questão, nesse caso, giraria em torno de “até que ponto a busca por reconhecimento, legitimação, aceitação permitiria a permanência do perfil crítico ou mesmo ingênuo dos comunitários? A entrada do sujeito no Conselho Escolar auxiliaria no processo de representação por segmento e a aceitação seria somado à questão da perda da identidade do segmento de origem? Os pais que são aceitos permanecem pensando o segmento, pensando a escola ou entram em outras lógicas?

Os termos “aceitação” e “partilha” são palavras que podem traduzir posturas e colocam em xeque a questão do significado da participação. A pergunta que emerge desse posicionamento ou da frequência destes termos nas respostas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa sinaliza um caminho e uma questão: a presença dos segmentos na escola, representados no Conselho é uma presença legitimadora das decisões tomadas *a priori* ou é presença analítica? A presença quando “aceita” traduz passividade nas decisões que são tomadas? A noção de partilha diz respeito a “comunicação” de decisões ou de diálogo sobre os rumos das propostas antes de decisões serem tomadas? Tais respostas seguiram nas questões posteriores e servirão para estabelecer um olhar diferenciado sobre as outras questões.

Categoria 05: Relação Conselho Escolar e Qualidade na Escola

A relação aqui é estabelecida como categoria de análise tem como fundamento os indicadores de qualidade propostos pelo Ministério de Educação (MEC) e são vinculados

oficialmente aos Conselhos Escolares por entender que nesse núcleo as discussões são coletivas e direcionadas para o aperfeiçoamento das escolas. Nesse caso, vinculamos três questões presentes no questionário (as questões 02, 06 e 09) como forma de materializar o debate sobre a relação entre o que é feito, pensado e deliberado nos Conselhos e a questão da qualidade na escola. Esta noção de qualidade contempla aspectos que vão desde o ambiente educativo até as questões específicas do planejamento pedagógico e valorização dos profissionais da educação.

Na questão 02, sugerimos aos membros pesquisados que deem respostas objetivas em torno da consequência principal da ação dos Conselhos. Na questão 06, de caráter propositivo, solicitamos aos respondentes que anunciem o que entendem como ação relevante que deve ser feita pela comunidade para que o nível de qualidade das reuniões seja alcançado.

Por último, na questão 09, direcionamos a ideia de « o que deve ser feito » pela comunidade para o campo da aula, para entendermos o que é pensado como ação possível a ser desenvolvida pelo Conselho.

É a principal consequência do funcionamento do Conselho Escolar (%) – Q. 02

Este quadro apresenta as respostas já sistematizadas e propostas no formato de questionário « fechado » para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Consideremos que a construção de propostas dá maior objetividade e permite nova dinâmica ao processo de entendimento do pensar dos sujeitos, ao mesmo tempo que possibilita mais precisão no momento de análise de respostas. O que segue é a evidência da reflexão e impressão dos sujeitos. Entendemos que esta pergunta é importante porque nos mostra claramente o que os membros/ Conselheiros entendem ser a principal consequência das ações do Conselho na escola. Na questão anterior fitávamos os olhos no campo da projeção, agora os lançamos para entender aquilo que é resultado da ação. A análise será comparativa.

Tabela 13- É a principal consequência do funcionamento do conselho escolar (%)- Q.2

Análise dos resultados	M		F		Total	
Os pais estão presentes com mais freqüência na escola	10	30%	16	42%	26	37%
Os professores estão mais comprometidos com a organização da aula	6	18%	10	26%	16	23%
Os alunos são mais disciplinados e mais solidários com os colegas e com a escola	8	24%	6	16%	14	20%
Nenhuma das alternativas anteriores	5	15%	6	16%	11	15%
Sem resposta	4	12%		0%	4	6%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: Pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

A tabela 13 mostra que os conselheiros identificam uma problemática que marca historicamente a escola brasileira: o distanciamento dos pais em relação à escola e a questão do compromisso dos professores com o trabalho desenvolvido com os alunos. Os percentuais indicam que a presença dos pais na escola, tanto da escola da sede como na escola da zona rural, ambas públicas, é um elemento importante para identificar o grau de legitimidade e eficácia dos Conselhos, assim como os pais, na condição de responsáveis diretos pelo desenvolvimento social e comportamental dos filhos, da mesma forma que a presença e o compromisso dos professores são vistos como indicadores da relevância dos Conselhos, especificamente no que diz respeito à integração efetiva, acompanhamento efetivo do desempenho dos estudantes. Não se sabe, por meio dos dados, se esta realidade decorre do fato de que a escola pública brasileira colocou em lados opostos as instituições do Estado, no momento de organização e planejamento, e as famílias que usufruíam do “serviço” oferecido por estas instituições.

Torna-se interessante um retorno aos dados da história da educação brasileira e verificarmos que a tentativa de criação de um Estado democrático e participativo, que tinha uma presença do “povo” na condução representativa das instituições oficiais, demorou muito tempo para se consolidar. O momento atual, início do século XXI, primeira década, se apresenta como um momento singular, pois anuncia a participação dos pais como elemento que denota qualificação das instituições de ensino. E o que é também interessante é entender que esta percepção é evidente entre os respondentes dos questionários. Não se sabe se esta impressão é um indício de uma nova forma de interpretação do campo das responsabilidades quanto ao direcionamento das ações educativas da escola ou a construção de novas

responsabilidades quando interpretamos os papéis e os lugares sociais dos pais e professores no contexto da escola pública.

O próprio momento que estamos vivendo (marcado pelas trocas globais e expectativas sobre a escola como núcleo formador da atual geração de jovens) é um momento diferente, com novas demandas, novos desafios no campo da organização social, o que equivale dizer que sobre o espaço escolar recai uma série de novas responsabilidades, para além do que foi tido historicamente como papel da escola; garantir a formação moral e propedêutica dos seus jovens e crianças.

Neste contexto, existem desafios no campo comportamental: disciplina- indisciplina, violência na/da/sobre a escola, manifestações de violência entre estudantes, em relação aos professores, violências físicas, simbólicas... ainda temos os próprios desafios da legitimação do ato educativo, isso quando focalizamos a noção de valor atribuído socialmente ao papel desenvolvido pela escola frente à noção de funcionalidade do que é aprendido. Poderíamos ainda anunciar o desafio da escola quanto à escolha e efetivação das concepções e métodos de ensino frente ao discurso sobre competências profissionais. Entre outros elementos que poderíamos colocar em evidência aqui, entendemos como válida a possibilidade de analisar a percepção dos sujeitos sobre as duas consequências da presença dos Conselhos na escola: os “novos” papéis atribuídos aos pais quando estes estão na escola, supostamente acompanhando o desenvolvimento de seus filhos, e a presença marcadamente pedagógica, política e moral dos professores no momento de estabelecer novos compromissos com a escola, sua organização, suas projeções e, ainda, e especificamente, no compromisso do aperfeiçoamento das aulas como forma de aproximação do estudante e ampliação da qualidade do seu percurso dentro da escola.

Os dados presentes na Tabela 13 indicam 37% de direcionamento da principal consequência do Conselho na escola para a participação dos pais e 23% para ampliação do compromisso dos professores com as aulas e com a própria escola. Outros percentuais são também interessantes, pois nos colocam frente a outras possibilidades evidenciadas pelos sujeitos do processo. Na Tabela, é possível verificar que 20% têm na disciplina dos alunos o fato, a consequência mais evidente da presença do Conselho na escola. Esses dados são importantes, pois deixam claro o olhar dos sujeitos sobre o lugar da disciplinarização tanto da escola como de espaços alternativos como o Conselho.

Das respostas podem ser destacados alguns elementos, tais como:

- A noção de disciplina dos alunos está ligada à idéia de solidariedade: O percentual sobre este dado é significativo e nos coloca uma questão: a partilha e a noção de coletividade advindas da internalização de regras, por vezes, externas ao sujeito, produz um sentimento de interdependência, característica da solidariedade? Ou ainda, o vínculo estabelecido entre disciplina e solidariedade é uma manifestação de uma convivência crítica, a partir dos ideais democráticos ou é seu contrário? A resposta ainda vincula a noção de solidariedade com o cuidado com a escola, o que quer dizer que disciplina está sendo pensada para além do comportamento nas aulas, mas dentro de um projeto mais amplo, projeto de comunidade.
- Outro elemento que nos chama atenção na tabela é o fato de que um percentual significativo de respostas válidas está direcionado à questão do envolvimento dos professores. A questão, por sua vez, remete-nos a pensar o que significa estar “comprometido com a organização da aula”. Pela indicação da Didática, podemos entender esta questão como sendo representativa no campo do planejamento das aulas, escolha de tema com relevância social e a sensibilidade para os processos de acompanhamento e avaliação dos estudantes. Estes elementos foram em parte confirmados durante a entrevista com estudantes e professores, novamente ora como forma de projeção (alunos), ora como forma de auto-definição (professores). As respostas por segmento e principalmente entre as mulheres (professoras e mães) se encontram na lógica do aperfeiçoamento das aulas como sendo um elemento possível de se observar quanto à existência dos Conselhos.

Os dados coletados nos mostram posicionamentos diferenciados por segmento. Do universo de 71(setenta e um) respondentes, 27% é formado por Pais e Mães e 24% de professores, junto a isso se soma 21% do coletivo formado por estudantes, o que equivale dizer que a predominância dos dados indicam, em um momento, a representação de si mesmo (sobre os pais estarem presentes da escola...) por segmento. Alunos, pais e professores, mostram que o nível de compromisso, a ideia de presença e a modificação do comportamento são conseqüências das ações geradas no Conselho Escolar.

A afirmação em torno na noção de auto-representação nos parece mais coerente para tratar estes dados. No entanto, é comum nessas respostas os sujeitos falarem sobre a posição que ocupam, os papéis que desempenham, mas tratando esses temas de maneira distante. Uma possível leitura desse processo é que o “outro” assume o lugar, é o “outro” de quem se fala e não do próprio sujeito, não sendo, então, ao mesmo tempo, o sujeito como objeto e autor da fala. Mesmo assim, consideramos as respostas, a partir do predomínio de alguns segmentos como resposta que indicam auto-representação.

Os próximos dados nos ajudaram a entender melhor estas relações estabelecidas com a idéia de Conselho, seu papel, consequência e sobre os sujeitos que dele participam e sobre a qualidade dos trabalhos ali desenvolvidos. É válido ressaltar que os respondentes são os mesmos que estão presentes, o que quer dizer que “eles falam de si mesmo”. Às vezes estas falas são distanciadas, como se os sujeitos de quem se fala não são os próprios respondentes, em outro momento, fica claro a noção de que “estamos falando de nós mesmos”.

Verifiquemos, então, os outros dados.

Sobre a qualidade das reuniões (o que se decide, o que discute), a comunidade Escolar deveria (...) (%) - Q. 06

Esta questão foi formulada com a intenção de constatar práticas do Conselho, entender, através das respostas, algumas lógicas que estabelecem o funcionamento e a dinâmica da participação das pessoas nas reuniões do Conselho. Entender de que maneira os sujeitos entendem a qualidade das reuniões e junto a isso, a forma como se dá a relação entre membros do grupo por si só já é de significativa, mas além destas relações, a questão anunciada se propõe a analisar, segunda a percepção dos sujeitos, o que tem maior relevância dentro das atribuições do Conselho Escolar.

É preciso levar em consideração que os membros dos dois Conselhos analisados possuem conhecimento (como já foi citado) dos documentos oficiais que tratam das especificidades, do papel e das finalidades do Conselho escolar; entre estas atribuições estão o poder de decisão (deliberativo), consulta (consultivo), fiscalização e normatização. A partir desta compreensão do funcionamento, e ainda tendo como referência a questão da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, os membros dos Conselhos posicionaram-se de maneira analítica e propositiva. Eis os dados tabulados.

Tabela 14 - Sobre a qualidade das reuniões (o que se decide, o que discute), a comunidade Escolar deveria (...) (%) - Q.6

Análise dos resultados	M		F		Total	
Apresentar novas propostas nas tomadas de decisões para melhoria do ensino	8	24%	11	29%	19	27%
Deveria ter mais reuniões para discutir o método de ensino	9	27%	9	24%	18	25%
Ser mais responsável nas decisões tomadas pelo próprio conselho	5	15%	8	21%	13	18%
Informar as famílias sobre o desempenho dos alunos	1	3%	3	8%	4	6%
Está mais atenta ao que é discutido e decidido, pois nem sempre é cumprido	2	6%	2	5%	4	6%
Está mais comprometida com o que fala e o que faz	3	9%	1	3%	4	6%
Ser mais participativa	3	9%	1	3%	4	6%
As reuniões já são de qualidade	1	3%	2	5%	3	4%
Ser mais esforçada e se dedicar mais	1	3%	1	3%	2	3%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Os dados explicitados na tabela 14 indicam uma tendência que já é evidente nos dados anteriormente analisados: uma verificação de relevância indicada das práticas pedagógicas e a tradução destas como indicador de qualidade na escola. Este fato está explícito na Tabela quando 25% indicam que deveria ser discutido pela comunidade aspectos relacionados ao “método” de ensino como estratégia de aperfeiçoamento da prática. O termo “método” até então não fora citado como o lugar da ação para o aperfeiçoamento da prática. Não há explicitação do que seria ou de qual método se fala quando o termo é trazido aqui. É possível vincular o termo à noção de método que permite uma atividade intelectual de professores e alunos, mas essa leitura é uma aproximação tendo em vista que se fala em modificar processos, aperfeiçoar o ensino. Da mesma forma que no percentual mais elevado, 27% das respostas novamente, indicam a questão da “melhoria do ensino” como uma questão central, o que nos remete a pensar no papel do Conselho no momento de analisar e propor alternativas no campo da prática pedagógica.

Este posicionamento é interessante porque, além de evidenciar que há uma preocupação entre os membros em torno do processo de ensino-aprendizagem na escola, há também uma compreensão da possibilidade do Conselho inserir na sua agenda de debate e acompanhamento de ações, a forma dada ao processo de organização da aula, o que mantém uma coerência com o que é proposto no livro *Indicadores de Qualidade na Educação* do Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar, livro que faz parte da coleção referência para os Conselhos no Brasil e que serviu para formação inicial dos Conselheiros.

É interessante também o fato de que estes dados guardam em si o conflito posto na relação de força entre os membros dos Conselhos, especificamente a relação de “todos” com o segmento professor. A questão a ser colocada diz respeito ao papel de cada sujeito no momento de organização da escola. Em que medida as discussões coletivas, desenvolvidas no “chão” do Conselho podem entrar/interferir no universo “do professor”? A análise das respostas em torno daquilo que se propõe aos Conselhos culmina, em alguns momentos, na qualidade direcionada especificamente ao que acontece na sala de aula, daí a referência constante ao método, à aula, aquilo que se apresenta como referência para a boa formação dos alunos na escola. No entanto, ao ouvir nas entrevistas os professores, estes indicam que os problemas constatados na escola não são de ordem exclusivamente docente. Nesse momento, percebe uma mudança no eixo da crítica e o direcionamento para a possível ausência dos pais e o mau comportamento dos estudantes como indicador de má qualidade do trabalho da escola.

As questões que fazem a crítica sobre o trabalho do professor ou as questões eminentemente pedagógicas vão além do método. Outro percentual presente na Tabela 14 com significado acentuado diz respeito à construção e efetivação das propostas relacionadas à “melhoria do ensino”. Para estes sujeitos há uma necessidade de construção de “propostas que melhorem a estrutura das escolas” e, especificamente, o que acontece na sala de aula. A questão do método e a construção de propostas dentro dos Conselhos, isso evidencia uma suposta clareza na definição dos papéis dos sujeitos envolvidos neste Núcleo, ao mesmo tempo traz à baila a questão do lugar, da responsabilidade em torno das questões pedagógicas na escola, tanto o gerenciamento como na efetivação das práticas.

Outros dados que nos chamam a atenção definem a necessidade presente nos sujeitos com o compromisso da informação, do relato, do comunicado, estabelecimento do diálogo com as famílias em torno dos resultados, desempenho e história dos estudantes na escola.

Além disso, os dados evidenciam ainda preocupação com a efetivação das decisões tomadas, a construção de posturas, um perfil de membro do Conselho e perfil de escola coerente com as decisões tomadas nas reuniões do Conselho.

Podemos concluir que os dados nos mostram um perfil de Conselho que emerge das reuniões, um perfil predominantemente deliberativo, porém um perfil neste momento, que considera as questões pedagógicas como tendo um lugar relevante no debate.

Sobre a organização e qualidade das aulas, o Conselho deveria (...) (%) - Q.09

Neste momento, ao passo que consideramos a especificidade das modificações propostas pelos participantes dos Conselhos sobre a qualidade da educação no Município, analisando as projeções sobre as escolas públicas da cidade, comparando esses dados à realidade local e aos índices de outros anos, considerando também que os dados com maior frequência foram direcionados à questão da aula, do processo de organização pedagógica e de projeção para a escola junto à comunidade (isso como tradução do que seria qualidade no campo educacional), passaremos agora à análise das propostas dos conselheiros sobre as modificações possíveis e necessárias a serem feitas na aula.

A aula agora é analisada como expressão da estratégia da escola para garantir qualidade no trabalho educativo. Porém, é importante registrar que elegemos a aula, mas não a consideramos e os membros não a consideram síntese do sentido da qualidade na escola. A aula é a expressão dos processos de organização e de efetivação dos saberes entre os sujeitos do processo e elemento recorrente na discussão entre os membros dos conselhos sobre o perfil da instituição que querem.

Os dados a seguir demonstram como os membros dos conselhos entendem o processo de organização das aulas e o que deveria ser feito para o aperfeiçoamento do processo. Esses dados traduzem como os sujeitos representam a aula e qual o papel do Conselho nesse contexto.

Haverá um lugar, no campo das atribuições do Conselho, para pensar a aula? De quem é a responsabilidade do pensar a questão eminentemente pedagógica no processo de redefinição do trabalho educativo? O que cabe ao Conselho quando a análise está direcionada ao campo de atuação de professores e estudantes? Ou ainda poderíamos levar em consideração a seguinte questão: de quem é a responsabilidade quando um aluno fracassa no seu percurso cognitivo, no seu caminho rumo ao sucesso escolar?

Estas inquietações foram pensadas no momento de construção da questão que está presente no questionário, no entanto, como síntese, como aproximação mais coerente, optamos por levantar a tese de que há uma inquietação entre os membros do Conselho sobre o rendimento das aulas (dado confirmado na questão anterior) e então formulamos a pergunta que se segue e apresentamos, em seguida, a análise das respostas.

Tabela 15 - Sobre a organização e qualidade das aulas, o Conselho deveria (...) (%) - Q.9

Análise dos resultados	M		F		Total	
Promover reuniões periódicas com os professores para saber sobre o desenvolvimento das aulas	6	18%	16	42%	22	31%
Nada, não é atribuição do Conselho. As aulas devem ser espaço exclusivo para o professor(a) e sua turma	9	27%	5	13%	14	20%
Incentivar a criação de instrumento próprio e comum de avaliação para medir a qualidade das aulas	5	15%	7	18%	12	17%
Acompanhar rigorosamente a escolha do livro didático para melhorar a formação do estudante	6	18%	5	13%	11	15%
Participar do planejamento e da elaboração da proposta pedagógica	4	12%	2	5%	6	8%
Buscar fazer parceria com os professores	2	6%	2	5%	4	6%
Sem resposta	1	3%	1	3%	2	3%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: Pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Na relação de respostas, há um dado significativo: 31% dos respondentes identificam o papel do Conselho de reunir constantemente os professores para escuta, debate e obtenção de informações sobre o “andamento” das aulas. Nesta perspectiva, observamos que a questão do controle externo sobre a aula e o acompanhamento do rendimento dos estudantes e da aula, torna-se uma questão próxima de uma das atribuições do Conselho: o seu caráter fiscalizador.

Na análise dos questionários, a predominância desta resposta foi notada nas respostas dos pais e dos gestores. Da mesma forma que a resposta seguintes, com 20% de frequência registrada na tabela, teve como principal respondente os professores que, dessa forma, retomam um posicionamento já analisado em texto anterior: o problema da responsabilização da qualidade da escola. Um dado importante é saber que os sujeitos identificam o campo da prática pedagógica como um campo importante para determinação dos níveis de qualidade da escola, por outro lado, este mesmo posicionamento coloca em xeque o papel do professor

nesse contexto e o papel ou a responsabilidade do coletivo integrado, personificado no Conselho Escolar. Desse conflito, identificamos o posicionamento da maioria dos professores: o espaço da sala de aula, sua organização, o método, não são campo de intervenção do Conselho e sim dos professores por terem uma formação técnica para isso.

Também nas respostas de parte dos gestores e funcionários (aqui precisamente secretários e gestor), houve predomínio em torno da necessidade de criação de instrumento próprio de avaliação como estratégia de validade e garantia de maior equilíbrio, controle e forma de assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. Entre as respostas a questão da avaliação foi repostada de cerca 17% da população pesquisada. Esta escolha é interessante, sobretudo porque demonstra uma preocupação da comunidade de ampliar o processo avaliativo e ainda demonstra uma concepção de que há necessidade de avaliar o processo, avaliar a instituição como um todo que abrange a dimensão pedagógica (a sala de aula, a abordagem metodológica, os processos de avaliação, o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, a formação dos professores e comportamento dos estudantes), a dimensão administrativa (o gerenciamento da instituição, a possibilidade de consolidação da gestão democrática e a clareza na comunicação, à comunidade, dos dados de prestação de contas da instituição), além da dimensão comunitária que tem no Conselho sua maior representação.

Esta concepção de avaliação está coerente com o que prevê os documentos que serviram para formação dos Conselheiros. Estes documentos já foram apresentados como livros de orientação para formação dos Conselhos. No livro identificado como Complementar está estruturado um modelo de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvida na escola. Prevê ainda uma análise sobre diversas dimensões do processo educacional, dimensões eminentemente pedagógicas, a saber: Ambiente educativo, Prática pedagógica, Avaliação, Gestão escolar democrática, Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, Ambiente físico e escolar, Acesso permanência, e sucesso na escola. Estas categorias que até agora chamamos de Dimensões, traduzem o que é prescrito oficialmente como indicadores de qualidade na escola.

Considerando que estas categorias estão presentes como elemento complementar ao que é previsto como programa de formação dos Conselheiros, quando os mesmo indicam a necessidade de se construir instrumento próprio de avaliação, para entender o que se passa no âmbito interno da escola, isso soa de uma maneira que se aproxima da coerência com o que é

previsto para a escola pública, ao passo que segue a lógica das teorias contemporâneas da avaliação das escolas básicas.

Os dados da tabela 15 ainda demonstram que um número significativo defende um posicionamento, o de restringir o espaço da sala de aula como espaço do professor, sendo visto com resistência, a presença do Conselho neste campo. Estas respostas são mais frequentes entre os professores (como já citado) e entre as mulheres mais do que entre os homens. Para ambos, o Conselho escolar deve priorizar as questões que lhe são atribuições diretas e não o espaço da aula, podendo o Conselho, obedecendo a um critério de coerência e especificidade da aula, obter informação com o que seria, na acepção de uma das professoras: “Conselho Pedagógico”. Esta busca de informações é importante, porém limite, do trabalho do Conselho no campo pedagógico.

Podemos concluir que no que diz respeito ao trabalho pedagógico, ao trabalho que vislumbra desenvolvimento técnico-intelectual presente nas aulas, a qualidade do trabalho educativo, a maioria dos membros dos Conselhos investigados defendem a idéia de uma aproximação do Conselho junto à coordenação pedagógica, para servir como elemento mobilizador de encontros para debate e obtenção de informações sobre o rendimento das aulas e sobre o desempenho dos estudantes. Nesse aspecto, o caráter do Conselho, que é priorizado entre maioria dos respondentes, é o caráter fiscalizador junto ao perfil de Conselho que acompanha para propor alternativas de ação, ainda que não seja de sua “natureza” a modificação da aula, uma vez que esta está assegurada como lócus da afirmação da autonomia dos professores.

Categoria 06: Relação Conselho Escolar e Projecção da Escola

Esta categoria analisa a relação de cooperação entre Conselho Escolar, escola e a realidade do Município. Entre os temas abordados nesta categoria estão a questão dos índices de desenvolvimento qualitativo da educação municipal e a efetivação dos princípios e alcance das metas das escolas submetidas à análise. Nas três perguntas propostas questionamos o lugar e o papel do Conselho escolar nesse contexto: o que é possível ao Conselho? De que maneira a noção de cooperação se torna efetiva? Estas inquietações estão organizadas e distribuídas nas questões 08, 11 e 14 do questionário.

Com os baixos índices de desenvolvimento da educação no Município o Conselho deveria (...)(%)- Q. 08

Esta questão foi levantada como estratégia para compreensão do que pensam os membros do Conselho sobre as possibilidades e desafios da educação municipal. Considerando que muitos deles têm ligações muito fortes com a escola, como tendo filhos que estão estudando na escola, no caso dos pais; professores, que são os responsáveis diretos pela organização e efetivação do trabalho pedagógico, até os próprios alunos que falaram do seu rendimento. Ou seja, a questão trouxe à tona a questão dos resultados das escolas envolvidas na pesquisa, ao mesmo tempo trazia a realidade educacional do próprio Município.

As respostas que seguem à análise são diretas, por vezes fruto de inquietações históricas, bem como respostas que demonstram otimismo em torno da realidade local. Um dado importante a ser anunciado é a questão do tempo da pergunta: o questionário foi lançado no mês de agosto de 2008, mesmo período de divulgação dos dados obtidos em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um órgão ligado ao Ministério de Educação (MEC) responsável pela avaliação dos sistemas de ensino e das escolas básicas do Brasil. Os dados a que nos referimos é o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, cujos dados são frutos de uma equação que envolve dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho utilizadas são as do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Os dados da avaliação oficial são interessantes, pois mostram um aumento nos percentuais referentes ao desempenho das escolas no Município, mas, precisamente, demonstram uma liderança no campo do desempenho de uma das escolas que fazem parte da pesquisa, precisamente a escola da Sede. A escola investigada na Zona Rural não fez parte desta avaliação.

Tabela 16 - Com os baixos índices de desenvolvimento da educação no Município o Conselho deveria (...)(%)-Q.8

Análise dos resultados	M		F		Total	
Participar mais diretamente nas decisões que envolvam a sala de aula, interagir com os professores para resolver problemas pedagógicos	5	15%	7	18%	12	17%
Sugerir mais reuniões com os pais e professores, na qual os pais pressionam seus filhos a estudarem mais para obter boas notas	5	15%	7	18%	12	17%
Sentar com todos que fazem parte da escola e discutir novas formas de ensinar	8	24%	4	11%	12	17%
Promover debates ou seminários para discutir os índices e propor ações que melhorem a qualidade do ensino	6	18%	4	11%	10	14%
Propor idéias para elevar estes índices, tendo conhecimento do PPP da escola	3	9%	5	13%	8	11%
Participar da elaboração do PPP e acompanhar os métodos trabalhados em aula	2	6%	5	13%	7	10%
Cobrar do município juntamente com os demais conselhos, maiores investimentos nas escolas	3	9%	3	8%	6	8%
Incentivar os alunos a vencer estes índices de mau desenvolvimento	1	3%	1	3%	2	3%
Sem resposta		0%	2	5%	2	3%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: Pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

É possível observar, nos dados elencados na Tabela 16 que os membros dos Conselhos investigados direcionam a atenção para o que acontece na sala de aula. Na sua maioria, as respostas estão direcionadas para a realidade do cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, a realidade do professor no momento de organização do espaço pedagógico.

A questão da qualidade é similar, segundo os sujeitos, à questão dos resultados e procedimentos da sala de aula. Daí que podemos notar que os percentuais mais elevados fazem referência à questão do ensino, da aula e dos debates sobre estratégias de ação dentro da sala de aula. Como dado ainda sugestivo, 10% indicam que a participação nos debates para organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) também é estratégico para uma escola que se propõe a aumentar o nível de qualidade do ensino. Essa reflexão é importante, uma vez que há uma presença da clareza dos papeis e lugares da comunidade no gerenciamento da escola. Não somente para as questões voltadas à administração da instituição, mas também

consideram-se os olhos para a discussão e proposição, construção coletiva do Projeto, como síntese das ações, síntese das intenções da escola sobre a comunidade que atende.

Esta presença teórica, propositiva, da comunidade é significativa. O envolvimento com a escola, mesmo que seja uma aproximação já anuncia uma relação que contradiz a realidade pedagógica brasileira que, tradicionalmente, não superou, nas práticas, a dicotomia escola-comunidade, manifestada em uma polarização do núcleo deliberativo institucional. A comunidade, pelo princípio da unidade que direcionou as atividades escolares, foi distanciada da escola, por uma justificativa de singularidade da ação escolar, em contraposição ao que seria específico da comunidade, pela compreensão de que o que acontece na comunidade (fora os problemas sociais e as apresentações de demanda) é de natureza contrária ao que se discute e vivencia na escola.

Desta maneira, estaria justificada a questão do distanciamento da comunidade em relação à escola. Além disso, os dados demonstram que, segundo os membros do Conselho, há uma relação entre o crescimento do índice de desenvolvimento da escola e o nível de participação da comunidade e engajamento dos profissionais com o trabalho da escola. Desta forma, a justificativa para essa preocupação em participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, participação efetiva nos debates sobre o desempenho dos estudantes nas aulas, bem como a proposição de mais reuniões com os pais para repensar o andamento das aulas e o rendimento das mesmas na história dos alunos, possui aceitação.

Cabe ainda ressaltar que na, construção das respostas explicitadas na tabela acima, podemos perceber que há, pelos menos, três grandes concentrações de resposta por segmento. Os três percentuais mais elevados (17%) estão postos e refletem características de cada segmento. Entre gestores e a equipe gestora, predominou a questão do debate e organização coletiva para “pensar novas formas de ensinar”. Entre os professores e funcionários cobrou-se um maior envolvimento dos pais no acompanhamento dos filhos. Essa questão foi vista e ouvida muitas vezes nas reuniões do Conselho, pois a questão dos resultados e do comportamento estudantil sempre estava voltando ao debate. Entre os pais, a lógica da cobrança de um lugar diferenciado dentro do “espaço” (simbólico) da sala de aula para que o pensamento, o planejamento, as respostas às demandas sociais fossem dadas com maior fundamento e de maneira que pudesse envolver mais pessoas e não só os professores, nesse caso, os pais... o que nos remonta ao debate sobre a sala de aula como espaço exclusivo para os professores.

Para que a escola tenha sucesso nas suas metas, o Conselho deveria (...) (%) - Q. 11

Esta questão foi organizada na perspectiva de encontrar as possibilidades de ação, as projeções dos membros do Conselho sobre a realidade da escola. A descrição das metas está presente no Projeto Político Pedagógico das escolas e, segundo relato da direção das escolas analisadas, os Conselhos têm acesso livre aos documentos organizados pela escola e não há problema em utilizá-los para na análise. Como em todos os dois casos, o Projeto já existia antes do Conselho, não podemos fazer análise comparativa sobre o que fora projetado no momento da elaboração do documento-identidade da escola, considerando a presença dos Conselheiros no momento da elaboração. Nesse caso, a análise compreender a presença do Conselho, mas não assumindo a condição de conselho deliberativo, devido à organização ter sido posterior à construção do Projeto Político Pedagógico, mesmo assim, nossa análise procurou compreender como os conselheiros imaginam ações para auxiliar a escola na construção de estratégias para aperfeiçoamento, tendo como referência o Projeto da instituição.

Tabela 17 - Para que a escola tenha sucesso nas suas metas, o Conselho deveria (...) (%) - Q.11

Análise dos resultados	M		F		Total	
Trabalhar mais a parceria Escola e Comunidade e família para que se resgate mais estímulo com o aprendizado do aluno	7	21%	11	29%	18	25%
Conhecer a proposta pedagógica da escola no início do ano e discutir as idéias a serem trabalhadas na escola	4	12%	5	13%	9	13%
Incentivar a participação da família na escola	4	12%	3	8%	7	10%
Acompanhar a implementação dos projetos pedagógicos para tentar garantir resultados	2	6%	4	11%	6	8%
Trabalhar em conjunto com os professores na tentativa de buscar soluções para problemas que envolvam diretamente o aluno	4	12%	2	5%	6	8%
Acompanhar as aulas no colégio para saber sempre os efeitos e os conceitos de aluno na sala de aula	3	9%	3	8%	6	8%
Permanecer sempre em reuniões, dialogando, procurando sempre buscar o melhor para o desempenho da escola	3	9%	3	8%	6	8%
Participar da elaboração das metas para poder cobrar	2	6%	2	5%	4	6%
Discutir coletivamente se as práticas pedagógicas condizem com as metas propostas pela escola	2	6%	2	5%	4	6%
Participar mais em fiscalização principalmente a noite	1	3%	2	5%	3	4%
Acompanhar os investimentos que a mesma faz ao realizar e propor suas metas	1	3%	1	3%	2	3%

TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%
--------------	-----------	-------------	-----------	-------------	-----------	-------------

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Os dados da Tabela 17 anunciam uma realidade que nos faz tentar entender a lógica da parceria como estratégia de alcance da qualidade esperada para a escola. A parceria como forma de organização da escola está diretamente ligada à nova estrutura da escola pública no Brasil. Desde o final dos anos 1980 que a discussão sobre a possibilidade de decisão sobre os rumos da escola é colocada sob a análise de diversos setores e como forma de evidenciar a defesa de uma estrutura democrática. A escola, como instituição do Estado, construiu, na gestão participativa, a evidência da participação, a manifestação mais fiel daquilo que ficou conhecido no Brasil como luta por partilha. Esta noção de desenvolvimento escolar com base na lógica coletiva é partilhada por autores, professores e mesmo setores da comunidade que veem na análise de processos coletivos, uma saída para o distanciamento histórico visto na relação entre escola e comunidade. Nesse caso, a proximidade dos diversos segmentos no processo de decisão dos rumos da escola é vista como evolução da noção de democracia. Portanto, quando colocamos a questão do envolvimento do Conselho na construção, alcance das metas da escola, colocamos mais que isso: questionamos até que ponto a presença dos “outros” que estão “fora” da escola, pode gerar influência na construção das metas e seu respectivo alcance.

As respostas coletadas evidenciam parte dessa compreensão. O que é possível ver é uma necessidade sentida por todos na composição de um grupo maior para análise, proposição conjunta daquilo que a escola deve e pretende alcançar, como observamos na resposta que obteve predomínio: *“Trabalhar mais a parceria Escola e Comunidade e família para que se resgate mais estímulo com o aprendizado do aluno”*. Com 25% esta resposta evidenciou uma postura analítica dos membros do Conselho em torno do “aprendizado do aluno”, o que demonstra que a noção fundamental de qualidade e de metas para a escola está diretamente ligada à questão da aprendizagem do aluno que se manifesta desde a motivação até o campo dos resultados para o sujeito e para a escola. Esta realidade fica evidente quando os sujeitos da pesquisa registraram que o diálogo com os professores também deve ser considerado para o alcance das metas da escola.

Estas duas respostas compõem um quadro de análise que situa a ação do Conselho desde o acompanhamento das ações dos estudantes, no plano regulador, normativo, no campo da disciplina, bem como na estruturação do Projeto Pedagógico. Essa postura ainda coloca

como possível e necessária a “permanência nas reuniões” para que seja evidente a presença dos membros do Conselho e os participantes dos segmentos para que uma espécie de “aliança” seja estabelecida e então o processo de “cobrança” poder acontecer. Esse caráter de cobrança evidenciado nas respostas traz à baila o debate sobre o papel da comunidade na escola. Cobrar? Acompanhar as ações? Propor caminhos alternativos para a ação educativa da escola? Essa realidade pode ser respondida por meio da impressão de que os conselheiros tornaram clara, ao longo das respostas, a questão. É possível, então, concluir que os conselheiros envolvidos na pesquisa, na sua maioria, concebem como papel do Conselho Escolar estabelecer uma postura de partilha com o papel pedagógico da escola que pode ser constatado quando na composição do Projeto Político Pedagógico da escola. Para além disso, um outro aspecto deve ser levantando: a questão do compromisso com as reuniões. Para os membros do Conselho, se o compromisso com as reuniões não for assegurado, o processo de “cobrança” e acompanhamento sistemático às ações da escola não poderá acontecer.

Sobre as reuniões do Conselho Escolar, eu mudaria(...) (%) - Q. 14

Para esta questão, propomos a seguinte estrutura: quatro respostas para escolha e um espaço para o sujeito pesquisado registrar outras respostas caso o que foi proposto seja visto como não suficiente. Estas respostas propostas, variaram, contemplando as modificações no plano organizacional e mudanças de ordem pedagógica. Estas respostas estão situadas nos campos a seguir e questionam sobre a validade e legitimidade dos temas que são colocados para análise dentro dos Conselhos, nas reuniões organizadas bimestrais.

Tabela 18 - Sobre as reuniões do Conselho Escolar, eu mudaria(...) (%) - Q.14

Análise dos resultados	M		F		Total	
Eu incluiria mais coisas que envolvem a qualidade das aulas. Acredito que isso é importante.	12	36%	18	47%	30	42%
As Pautas. O que se discute não tem tanta importância para a melhoria da escola.	5	15%	7	18%	12	17%
Aumentaria o número de participantes. Acredito que isso é importante para melhoria das reuniões.	5	15%	5	13%	10	14%
Não mudaria nada. O que é discutido é muito importante e deve permanecer assim.	3	9%	6	16%	9	13%
Outras: Eu colocaria apenas pessoas que tenham realmente interesse em ajudar no melhoramento da escola	6	18%	1	3%	7	10%
Nas reuniões fossem discutidos assuntos de interesse de todos e fossem resolvidos problemas	2	6%	1	3%	3	4%

TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%
--------------	-----------	-------------	-----------	-------------	-----------	-------------

Fonte: pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

A outra questão que finaliza este processo diz respeito à possibilidade alteração daquilo que é discutido, analisado nas reuniões de Conselho. Já registramos em páginas anteriores que a pauta das reuniões analisadas era composta de elementos que demonstravam o caráter fiscalizador e normativo do Conselho. Isso era manifesto quando na discussão e decisão sobre os encaminhamentos de estudantes identificados como indisciplinados. Normalmente este tipo de análise era seguido de proposta de acompanhamento da vida do estudante na escola, depois de uma espécie de repreensão e, em seguida, se o comportamento fosse identificado como recorrente, seguia-se a possibilidade de expulsão.

Questionar sobre o que mudar nas pautas das reuniões será o elemento de análise posterior. Nesse momento, voltamos os olhos para a questão da idade mínima identificada como coerente para participação no Conselho e, conseqüentemente, assunção de responsabilidade com os rumos da escola.

Primeiro vale destacar que há uma inquietação por parte da maioria dos respondentes em torno da presença de temas que estejam diretamente ligados à questão pedagógica e de promoção da qualidade nos trabalhos escolares. Os dados registrados na tabela 18 mostram que nas reuniões dos Conselhos há um predomínio de debates em torno da gestão da escola, especificamente dos aspectos administrativos e comunitários, o que coloca, em segundo plano, a análise, nos Conselhos, de questões ligadas ao campo da organização pedagógica. O que é comum é a presença de pautas que tratam de elementos da organização da escola como: aprovação de contas, decisões em torno do uso de uniformes, padronização de comportamentos aceitáveis na escola e formas de trabalhar com os estudantes chamados de indisciplinados.

Outro aspecto presente no texto é o fato de que há uma defesa para o aumento do número de conselheiros. Essa resposta é interessante porque não está ligada à relação de número-qualidade das reuniões, mas está fazendo referência à questão da relação número de participante- frequência nas reuniões. Isso nos chama a atenção porque a relação estabelecida evidencia a necessidade de maior frequência dos membros e uma limitação no fluxo de pessoas, a rotatividade de membros e, conseqüentemente, evidencia uma fragmentação do coletivo e uma polarização do núcleo decisório. É possível verificar, de acordo com as

respostas, que há ainda um posicionamento de aceitação do que acontece no interior das reuniões. Para 13% dos respondentes, o que se discute é pertinente com a proposta do Conselho e está diretamente ligada à especificidade deste Núcleo. Nesse caso, a referência está para a questão do caráter regulador do Conselho.

A partir dos relatos e das respostas dos sujeitos pesquisados, pode-se concluir que a inserção de temas voltados para a prática pedagógica seria entrar em um campo de domínio de um dos segmentos: os professores. Partindo da concepção de que o Conselho é um espaço para analisar temas de interesse coletivo, a entrada no campo de discussão, decisão e efetivação de princípios da prática dos professores seria uma manifestação de incoerência. Existem ainda outras respostas que fizemos questão de registrar, pois sugerem respostas além do que foi proposto no questionário. Nesse caso, o objeto da análise dos respondentes é a noção de compromisso com a escola. Sugere-se que nem todos os participantes, representantes de segmentos demonstram pleno interesse no campo das ações coletivas.

Estes dados nos fazem entender duas coisas: o coletivo, que participa do Conselho, analisa a prática pedagógica como central, como elemento garantidor da qualidade da escola e o mesmo Conselho considera que a presença dos populares na escola é parte integrante do que se prevê como gestão participativa da escola. Isso faz parte da categoria “Gestão Democrática”, que é sinalizado pelos órgãos oficiais como categoria que avalia qualidade da escola. A participação dos membros não é plena e o nível de rotatividade e o fluxo intenso de presenças no Conselho impede uma linearidade na qualidade das reuniões, conseqüentemente, impede um processo real de qualidade no que é desenvolvido hoje.

Categoria 07: O Conselho Escolar e Comportamento dos Alunos

Uma única questão faz parte desta categoria. Pensamos em colocá-la junto com outras questões anteriores em categorias diversas, porém entendemos que há elementos nessa questão que a torna específica o bastante para requerer espaço de análise. O comportamento dos estudantes é o tema da questão que coloca em evidência para os membros, especialmente os estudantes o que se entende como comportamento ideal e ao mesmo tempo, levanta-se análise sobre as possibilidades, geradas pelo Conselho, como estratégia para lidar com as manifestações de indisciplina dentro das escolas. Uma questão que coloca em discussão a

posição dos próprios estudantes e professores (sujeitos diretos do processo) e todos os outros segmentos em relação ao tema. A questão dez do questionário traz essas evidências.

Sobre o comportamento dos alunos, o Conselho deveria (...) (%) - Q. 10

A análise volta à questão dos comportamentos entre estudantes e na relação dos estudantes com a escola. Uma pergunta interessante porque sinaliza a percepção dos pais e professores e dos próprios estudantes, os sujeitos da questão. Até que ponto o Conselho Escolar auxilia a escola no momento de pensar os comportamentos dos estudantes? O que se desenvolve na escola, as manifestações dos estudantes devem ser interpretadas como atitudes desviantes? O que significa indisciplina para os membros do Conselho? Ainda, qual o papel do Conselho no momento de “tratar” estudantes que manifestam comportamentos interpretados como contrários às normas?

Estas inquietações foram pensadas ao longo da elaboração dos questionários específicos e demonstram, por vezes, os dilemas que a escola enfrenta, principalmente no momento de interpretação do sentido da ação. O que é um ato de indisciplina? O que vem a significar atos violentos na escola? Quais as consequências destes comportamentos para a organização da vida escolar, o percurso pedagógico das crianças, adolescentes na escola?

A questão proposta para os conselheiros tenta compreender de que maneira as ações do Conselho Escolar podem interferir no campo da organização estudantil dentro dos padrões da escola e compreender como o comportamento dos estudantes é representado pelos conselheiros. Para esta análise, propomos quatro possibilidades de respostas. Estas análises estão dispostas a seguir.

Tabela 19 - Sobre o Comportamento dos alunos, o Conselho deveria (...) (%) - Q.10

Análise dos resultados	M		F		Total	
Modificar seu regimento e inserir como atribuição o controle e a possibilidade de punir os estudantes que promovem inquietação e desrespeito às normas da escola	18	55%	22	58%	40	56%
Discutir mais sobre as manifestações de indisciplina dos estudantes e promover formas de conscientização entre os estudantes	9	27%	7	18%	16	23%
Fazer nada. Os estudantes formam um grupo que deve ser sempre acolhido e nunca punido	4	12%	6	16%	10	14%
Sem resposta	2	6%	3	8%	5	7%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: Pesquisa *Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública*.

Os dados apresentados na Tabela 19 anunciam uma postura de análise crítica sobre o comportamento dos estudantes. Tendo como referência os dados coletados nas observações e nas entrevistas, pode-se afirmar que, na escola situada na sede do Município, as manifestações de comportamentos que evidenciam indisciplina são mais frequentes. Não se sabe se o fato de estar no contexto urbano e suscetível às possibilidades de violência se constitui como fator que influencia na composição das posturas dos estudantes. Muito embora, pelos dados e através das interpretações dos sujeitos, membros do Conselho, a presença marcante da escola em um bairro com histórico de violência e marginalidade, pode gerar um tipo de influência sobre o comportamento dos estudantes, o que equivale dizer que elementos como pressão social, exposição a comportamentos violentos na comunidade e a proximidade de um contexto com usuários de drogas podem interferir no comportamento dos adolescentes e jovens na escola.

Para muitos pais e professores, as manifestações de indisciplina e violência (agressão ou violência simbólica) iniciam com o que os adolescentes chamam de “brincadeiras sem graça”, cuja tradução seria uma forma de diversão que se constitui uma forma de prazer para o que realiza a ação e vergonha, constrangimento para o outro. Nesse caso, os respondentes tiveram estes relatos como referência, bem como os comportamentos mais graves com ameaça a professores através da construção de ambientes que pressionam os docentes, que geram medo e receio de obedecer a critérios pedagógicos ou considerar as ameaças de estudantes frente a avaliações.

Muito embora esta realidade não seja específica desta escola, na sede do município (outras escolas da região apresentam dados semelhantes), os relatos da direção da escola evidenciaram esta realidade. Em termos menos expressivos, dados semelhantes foram encontrados na escola analisada na zona rural do Município.

Nos questionários, há predominância da resposta *“Modificar seu regimento e inserir como atribuição o controle e a possibilidade de punir os estudantes que promovem inquietação e desrespeito às normas da escola”*, em que 56% dos respondentes reiteram a necessidade de alteração das normas da escola para que sejam possíveis novas formas de punição dos estudantes, resposta mais frequente no segmento Professores e Pais. No entanto, esta estratégia pode não parecer tão promissora quando no tratamento de jovens, uma vez que a possibilidade de, pela punição, criar um ambiente mais opressor na escola é mais presente. Mesmo assim, pela frequência dos comportamentos, as respostas evidenciam um tipo de

imagem criada pelos membros do Conselho e colocam em relevo uma das atribuições do Conselho: o seu caráter normativo, também voltado à estruturação do regimento escolar.

Outras respostas também tiveram significativa expressividade, entre elas o seguinte posicionamento do grupo respondente: “Discutir mais sobre as manifestações de indisciplina dos estudantes e promover formas de conscientização entre os estudantes”. Esta resposta representou 23% da defesa dos respondentes e também ratificam um outro aspecto da realidade: a defesa do processo de conscientização em detrimento do processo de punição dos sujeitos envolvidos com atos de indisciplina na escola.

Embora este posicionamento estivesse presente como forma/estratégia de ação, foi possível identificar outra resposta na construção dos sujeitos: *a possibilidade de punição em caso de descontrolo e não regulação pela escola*. Nesse caso, encontram-se os estudantes que estão na classificação como estudantes com recorrentes reclamações por parte dos professores e outros alunos. Percebe-se ainda a quantidade expressiva de respostas que vinculam a ação do Conselho a questões de passividade, como na resposta: *“Fazer nada. Os estudantes formam um grupo que deve ser sempre acolhido e nunca punido”*, com 14% de frequência de respostas. É um posicionamento radicalmente diferente das outras respostas. Aqui a representação da dualidade: liberdade - punição torna-se incoerente. Liberdade e acolhimento, segundo a resposta, devem ser elementos condutor do trabalho e do perfil da escola no trato com os estudantes.

2.3- OS DADOS DAS ENTREVISTAS: AS VOZES, AS LEITURAS, AS IMAGENS

Ouvir os sujeitos da pesquisa é sempre um momento de conflitos entre a experiência do pesquisador, suas leituras da realidade e aquilo que ele vai ter que interpretar: as vozes, as leituras e as lógicas internas que fundamentam e direcionam a fala e as “verdades” dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Sobre esse ponto, é importante ressaltar aquilo que diz Bardin (2000 p.105) sobre a análise temática a partir dos dados coletados. Segundo o autor, fazer análise temática “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo”.

Desde os contatos iniciais desenvolvidos através de telefones e troca de e-mail's, o processo de maturação das entrevistas estava sendo desenvolvido e, paralelo a isso, acontecia uma constante reformulação do roteiro de entrevista. Apesar de existir a referência, preocupava-nos o fato de que, no período da pesquisa, haver grande momento de turbulência no Município por ocasião de duas paralisações por reivindicações salariais entre os professores do Município e as coordenações estaduais. Por causa disso, as atividades nas duas escolas analisadas tiveram paralisações constantes que, em seguida, foram “pagas” em dias contratados com as famílias e com os professores após acordo coletivo.

As entrevistas aconteceram nos espaços escolares, em laboratórios, nas secretarias, em espaços de formação profissional e nas casas dos sujeitos envolvidos. Contamos com a colaboração diuturna dos gestores para o desenvolvimento desta tarefa, sem dúvida, entre aquelas que geraram mais desgaste e exigiram mais fôlego do pesquisador.

Com base no Roteiro de Entrevista (em anexo), fizemos os contatos e estes nos servem para análise dos temas específicos sobre a relação entre Conselho Escolar e a escola, bem como analisa o Conselho Escolar na sua condição contextual de interferência no cotidiano da escola. As entrevistas foram feitas com professores, coordenadores, pais e mães de alunos, funcionários e estudantes, contemplando a amostra sugerida no início do capítulo sobre Metodologia.

Para as entrevistas, tentamos sempre criar um ambiente que permitisse aos entrevistados estarem à vontade com as perguntas e constantemente anunciávamos a gravação que estava sendo feita e que, posteriormente, faríamos os procedimentos característicos do processo de entrevista, ou seja, transcrição e análise do entrevistado para, em seguida, legitimar o que foi escrito e gravado.

Embora entendamos a necessidade do registro das falas, das leituras sobre a realidade, reconhecemos a dificuldade de tornar objetivo o relato, uma vez que este tipo de registro deixa claro quem são os próprios sujeitos do processo. Pedimos duas coisas aos leitores deste texto: primeiro, pedimos desculpas pela extensão dos textos-relatos que serão, a partir de agora, explicitados e pela possibilidade de ficar um tanto cansativa essa leitura. Em segundo lugar, pedimos que o olhar lançado para estes relatos seja um olhar que considere a localização dos textos; as falas são de sujeitos que projetam caminhos para a escola, sujeitos que protagonizaram o processo de implementação do modelo de gestão democrática da

escola, bem como sujeitos que possuem uma história com a instituição de que falam, pais e mães, estudantes, professores, funcionários e gestores, pessoas da comunidade que veem na instituição escolar um espaço de encontro, de debates, de construção coletiva da vida. Lembramos que os nomes dos membros do Conselho foram omitidos como cautela. A manutenção do anonimato em relação aos membros do Conselho foi uma questão negociada com os segmentos. Analisemos os relatos.

2.3.1- Sobre a validade do estar presente e participar dos Conselhos Escolares

Este título, que é uma reprodução da pergunta feita aos Conselheiros, serviu para iniciar o processo de conversação e todos eles evidenciaram a necessidade de participação como forma de aperfeiçoar o processo de organização da escola. Nesse sentido, os entrevistados se sentiam à vontade para analisar as limitações da participação no processo de determinação dos rumos, das decisões na escola. No entanto, mesmo com a explicitação de alguns entrevistados da limitação dos Conselhos, atribuindo principalmente à questão da formação dos conselheiros e à dinâmica de constituição de um modelo democrático, as grandes limitações do processo, mesmo assim, estão sempre presentes nas entrevistas, elementos que evidenciam a condição de importância dos Conselhos e da participação dos conselheiros, sobretudo para reconstrução de um modelo de gestão na escola.

Esse modelo de organização da escola, através de núcleos específicos de debate e deliberações, foi construído no Município pouco tempo atrás e sob fortes embates teóricos e políticos. No relato de um professor do Município, este processo fica assim desenhado:

“Olhe, veja só, quando começamos a ver a luta, nós entramos no movimento sindical logo, em 2000. No final de 1999 fui concursado, procurei o sindicato, em 2000 participei do primeiro congresso do SINTESE e o congresso tratava do tema Gestão Democrática. De Poço verde só foi eu. Para você ter uma idéia, em Poço Verde éramos 200 professores, mas só 27 eram sindicalizados, tinha ainda um medo no ar. O que percebíamos era que havia na escola diretores que estavam para fazer o que o prefeito mandasse e uma das ordens era: não deixem se mobilizar! Ou seja, funcionava como pressão. Primeira coisa, estrategicamente, era preciso romper essa relação dentro da escola para que o professor tivesse liberdade maior para discussão, e não discutir só em um momento, por conta de uma imposição política, porque o secretário de educação quer que o pacote educacional seja aceito. Porque a concepção do prefeito “tal” é que deve ser implementado isso

na educação. Aí o diretor cumpria bem seu papel de segurar o professor, de amedrontar. Então com a Gestão democrática vai existir o fim da dicotomia: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, primeiro uma necessidade, segundo acreditávamos que os alunos teriam uma nova participação. De onde partiu isso? O SINTESE já estava fazendo esta discussão ao nível de Estado, havia um bom tempo. Por isso nós tivemos congresso, conferência, isso aí já era interesse do sindicato. Tanto é que Poço verde foi o primeiro da base do SINTESE em Sergipe a implementar Gestão Democrática. Então a gente já vinha com esta discussão desde lá. Trouxemos esta discussão para Poço Verde, dizendo: “olhe, a gente vai ter uma situação diferente na educação se tivermos uma Gestão Democrática”. Pra isso para uma das palestras, eu trouxe para aqui, para o Valadares (escola) o prof. Iran, que hoje é deputado federal. O projeto que aqui foi construído foi feito na gestão onde Iran era o presidente do SINTESE. Foi logo quando Iran assumiu a presidência foi quando eu cheguei ao SINTESE. Cheguei numa situação onde o sindicato, ao nível de Estado, já discutia Gestão Democrática. Procuramos adaptar isso a rede municipal. Começamos a montar grupos de discussão e a própria comissão aqui começou a entender que era importante discutir Gestão democrática e então começamos a dialogar com os professores, depois a rede toda começou a perceber que era muito importante. Daí fomos pra briga e conseguimos a aprovação”. (Professor 01, zona urbana, masc.)

Ainda na fala do professor, a questão do impacto deste movimento dentro das escolas do Município e sobre as relações estabelecidas dentro das escolas, com os segmentos:

“Este acesso à construção de uma gestão democrática foi o grande ganho para o Município. Porque, o seguinte, na relação sindical está muito acostumado a ver o ganho financeiro, aí questionam dizendo que a Gestão democrática não funciona, mas ainda não têm a compreensão do ganho social que é isso. Você participou hoje de uma assembléia que quem poderia imaginar que um diretor, como o professor “X”, eleito, teria este posicionamento, pois os diretores não poderiam vir para a Assembléia, eles tinham que cumprir o papel de não deixar os professores virem e hoje as direções das escolas são os primeiros que mobilizam, por exemplo, antes eu tinha que ir a todas as escolas, porque se eu não fosse La o diretor não deixava o professor vir. Hoje eu ligo para o diretor e digo: “hoje teremos mobilização, tal dia, tal hora, na assembléia...” Essa relação política é um ganho incalculável assim. Às vezes nem todos participam do ato, mas quando temos paralisação aqui, no mínimo temos 95%. Porque nem todos vêm para a paralisação? Porque tem vários colegas que também são da rede estadual. Têm outro vínculo, tem professores que ensinam em Poço Verde e em Tobias Barreto, aqui e em Simão Dias, aqui e em Heliópolis, em Fátima, mas quando temos a mobilização, temos no mínimo 95%. Então hoje os diretores são lideranças dentro da escola e compreendem a importância

da luta e que ele está lá não porque o prefeito quis, ou o secretário de educação... ele está ali, porque a comunidade, os que trabalham na escola querem”. (Professor 01, zona urbana, masc.)

Além da questão da participação do professor, existem outros elementos que demonstram esse “novo clima” gerado no Município e nas escolas da Rede municipal por causa da consolidação do modelo de gestão democrática. Pensar a estrutura dos Conselhos, necessariamente é pensar a organização do modelo de gestão das escolas. E esta realidade foi alvo de um dos relatos coletados nas entrevistas. Outro relato importante para esta reflexão é sobre o tempo de funcionamento da gestão democrática e da gestão dentro dos Conselhos:

“Estamos na segunda gestão. O período é de 02 anos. A maioria deles não vai poder se reeleger porque já tiveram a reeleição. Nós não aprovamos a reeleição sempre, porque entendemos que tem que ter uma rotatividade. Eu vejo que neste novo processo, eles assumiram agora no início do ano, já tem 04 meses. A gente já começava a ver quem é a nova liderança na escola, quem vai suceder... então construir esta nova relação com alunos com professor, funcionários... pais. E assim, desses, dos que estavam eleitos, só uma não conseguiu a reeleição, por diferença de dois votos. A nossa condição de gestor ou gestora tem tempo definido e ninguém pode pensar o contrário”. (Gestor 01, zona urbana, masc.)

Esse modelo de funcionamento do perfil democrático da gestão escolar e do Conselho passou por momentos diferentes na trajetória de construção. Uma das discussões intensas foi a questão do voto e do “peso” atribuído a cada segmento. O esclarecimento sobre os votos, a forma de eleição dos diretores e o papel quantitativo e qualitativo dos Conselhos no processo estão assim descritos:

“Um dos debates foi para construir a estrutura da gestão. Vamos ter o voto sufrágio universal, mas uns dizem que o professor tem que ter um peso maior, a categoria...outros dizem o funcionário...chegamos a conclusão:é preciso ter um equilíbrio entre as categorias uma não pode ter um peso maior que a outra se não vai ter uma categoria se sobrepondo.então a lógica é o seguinte, cada categoria tem o mesmo peso.então os votos dos pais e alunos corresponde 25% total, professores 25%,alunos 25%, funcionários 25% independente da

quantidade. Nessa lógica um voto de funcionário que de menor quantidade acaba tendo um peso maior do que o voto do aluno por exemplo ou de um professor. Então hoje os candidatos mantêm a primeira relação é com os funcionários, porque o seguinte: porque o vigia da escola era apenas um vigia a faxineira vinha só cuidar da sala de aula a escola mas hoje não eles são olhados de formas diferentes porque tem o mesmo peso. Dentro do Conselho Escolar o caso pela quantidade de alunos temos escolas com 12 conselheiros e escolas com 38 como é o caso dessa aqui. É mais todos tem a mesma quantidade no caso aqui nessa escola cada escola tem: professor, pais, alunos e funcionários, todos com a mesma quantidade de representantes. E aí nos fazemos as cédulas com cores diferenciadas que são contadas separadamente mas depois pegamos a média do percentual de votação e aquele que tiver a maior média é eleito como diretor. Então obedece a regra de que todas as categorias têm o mesmo peso”. (Gestor 01, zona rural do Município, masc.)

2.3.2- Sobre o caráter participativo do Conselho e as implicações para a escola

Coletamos dados entre os professores que esclarecem como a noção de participação coletiva nas discussões e decisões no Conselho acontece. Na perspectiva de uma professora, fica assim evidenciado:

“... ele não é assim de muito participativo; ele deixa a desejar ainda algumas coisas. Agora em outros aspectos ele é importante pra escola. Primeiro porque as decisões da escola são tomadas por quem agora? Não é só pelo diretor e sim pelo conselho. Se o conselho determinar é digamos uma compra de um computador e chegar, por exemplo, encontrar uma máquina de Xerox, ele pode até perder o cargo de Diretor da Escola. Ele tinha essa autonomia, certo? Então é assim, eles (*os conselheiros*) analisam e eles aprovam. Isso é um dos fatores importantes. Eles fiscalizam também, quando você faz a compra de material e cobram a apresentação da pasta, aliás essa pasta vem com as divisões de notas físicas, Xerox (fotocópias), etc. Aí você apresenta as três documentos, aí eles determinam o que é que eles e a Escola precisa? Se é de material didático, se é de material de limpeza, material tal, tal. Mas o que é além disso a gente ainda pergunta assim. E o que mais precisa, gente, na escola? Aí nós prevemos o que é que mais precisa. Você tem a previsão pela falta no apoio, na cantina, no vigia, tem falta no professor, tem do aluno, tem do servente. Aí o que é que faz? Chama os pais também e pergunta: precisa comprar o quê?” Aí o vigia pede uma bicicleta, certo. Aí chega o professor e diz ‘eu estou precisando de tantas cartolinas, de tantas folhas de papel’ estêncil, aí ele coloca lá, aí depois a gente vai reunir toda essa demanda de material, aí

o dinheiro não dá. A gente tem que voltar pra eles e dizer e aí? O dinheiro não dá pra comprar. O que é que nós devemos tirar, aí só vai ficar o que realmente precisa na Escola. O que é prioridade”. (Professora 01, zona rural, masc.)

Na visão de um funcionário, fica assim o texto:

“Em parte sim, vale à pena. Assim, na realidade, vale sim. Porque, eu mesma, no início fiquei sem querer participar, mas depois eu, a gente tem a mania de deixar que os outros decidam as coisas por nós e depois não gostar do decidiram, mas que na hora de decidir não quer participar, aí por isso que eu resolvi participar. Assim eu, no caso aqui, nós aqui trabalhamos dessa forma, quando às vezes tem algum problema que envolve o aluno, que seja um problema pra só Diretor resolver, aí se reuni e vê o que vai fazer em relação àquele problema que aconteceu, aí às vezes tem coisas que as pessoas decidem quando a gente não participa, aí não fica por dentro do que está acontecendo e fica julgando, né?” (secretária 01, zona urbana, fem.)

No texto e na expressão dos entrevistados, há uma mostra da impressão sobre o papel do Conselho, especificamente os entrevistados fazem referência ao caráter fiscalizador do Conselho. Em muitos poucos casos, há uma referência imediata a um possível lugar pedagógico na formação dos Conselheiros e uma discussão dentro dos Conselhos sobre a dimensão pedagógica como parte integrante do caráter deste Núcleo.

A referência à condição de fiscalização do Conselho vem junto com uma tendência ao processo de desburocratização da vida na escola, pelo princípio de descentralização anunciada pelos governos como estratégia para o alcance de um modelo de gestão participativa, típico dos governos democráticos, mas, ao mesmo tempo, esta tendência se depara com um modelo historicamente construído nas escolas, que vincula o processo de gestão e acompanhamento desta gestão às mãos exclusivas do gestor, ou ainda, de sua equipe imediata, não passando, desta forma, pela discussão coletiva, nem mesmo admitindo a presença de populares nestes debates. Daí uma das explicações para a referência contínua ao caráter fiscalizador do Conselho dentro das escolas.

As questões ainda evidenciaram o campo pedagógico como espaço de análise e proposição dos Conselhos. Levando em conta as questões que já haviam sido respondidas nos questionários, sobre o campo pedagógico, levantamos outras questões sobre as atribuições ou “poderes” do Conselho sobre este campo. Obtivemos alguns relatos interessantes. Ora

reafirmam o caráter normativo e fiscalizador do Conselho, ora deixam claro que há um papel, um lugar, digamos, pedagógico nas discussões e nas deliberações do Conselho, mesmo isso não estando explicitamente no campo do consciente, ao menos está em potência. Vejamos o relato de um coordenador pedagógico que também exerce a função de professor na escola da sede do Município:

“Eles têm (os membros do Conselho) responsabilidade de aprovar o calendário escolar e o planejamento da escola. Isto é, o planejamento do que desenrolar durante o ano letivo, o que será desenvolvido até nos planos de curso. Uma proposta pedagógica aí, sim eles têm poder para agir, mas o problema é que alguns não aparecem nessas horas”.

“Quando aparecem mesmo, eles percebem que podem fazer mudanças até no que o professor está trabalhando. No sentido de estar inserido um projeto pedagógico na escola ou no planejamento. Eles têm poder até pra chegar e dizer o seguinte: Olhar o currículo do professor e dizer: ‘esse aqui não esta bom pra gente’. Certo?”.

“Vamos ver se há possibilidade de fazer outra discussão, outra proposta, pra ver se vai se encaixar, né?” Isso aí, sim, exige uma função atuante dos membros. Alguns dão conta sim, mas não é todo mundo”.(Coordenador Pedagógico 01, escolas sede do Município e zona rural, masc.)

Ainda sobre as alterações possíveis do cotidiano da escola, a partir da ação do Conselho Escolar e a distribuição de papeis entre os membros do Conselho, temos o seguinte relato:

“Eu diria que mudou, porque na associação de Pais e Mestre, eles (membros) simplesmente só vinham aqui e pronto, para um dizer: “ está bom”, agora eles estão mais sérios, mais comprometidos com a escola. No início a gente não tinha conhecimento do que seria o Conselho, porque era fácil dizer: “pra você o que é Conselho Escolar? São quatorze livros, certo?” Só que estes livros são muito amplos, viu?, Aí, veja só, hoje eles já estão, assim, mais entrosados. Eles já dão sugestões, certo?. O conselho já está se reunindo... reúne, assim, certo? Se tiver alguma coisa, se for preciso se reunir, a gente tem que se reunir a cada mês. Se não tiver problema, está tudo bem na escola, ou quando não há possibilidade de se reunir... isso nunca foi problema. Resolvemos sempre este tipo de problema. O grupo, os pais, os

professores e os estudantes, eles sabem que aqui se trata de coisas sérias, daí não há reclamação”. (Professora 01, zona rural, fem.)

Ainda sobre as modificações advindas ora pela existência efetiva dos Conselhos que, ao mesmo tempo, coloca em evidência o papel dos populares dentro da escola, como também funciona como uma espécie de termômetro do modelo de Gestão Democrática no Município. Acompanhemos o relato de um professor:

“Assim, eu vejo que para os funcionários melhorou a auto-estima. Hoje eles podem dizer: “eu posso”. A relação estabelecida aqui na escola e nas escolas do Município é a seguinte: No primeiro ano foi uma coisa estranha porque os alunos começaram a ter voz. O professor na sala de aula já dizia: “eu é quem mando na sala de aula!” é uma das frases que muitas das vezes ouvi. Eu me lembro que nas primeiras reuniões aqui, quando no horário de intervalo nas salas, ouvia dos colegas professores: “como é que pode os alunos é que têm que decidir, e eu não posso mandar mais em nada...” eu ficava rindo. Porque assim, claro, que é uma situação que eu já previa. De repente você abre o leque e aí o aluno percebe que tem o mesmo poder de voz, que ele (aluno) pode tomar decisão, que ele pode questionar o professor, que ele pode ir para o Conselho Escolar reclamar sobre a metodologia que está prejudicando essa turma, que essa turma, a maioria tirou a nota vermelha, que é preciso discutir isso... Então, para o professor isso gerou uma certa resistência. No primeiro ano ele sentiu mexer nos brilhos dele. Alguém agora quer mandar na gente. Frase que eu ouvi aqui. Eu dava risada porque assim era previsível. Imagine: nós queremos formar cidadãos e não queremos ser chamado de cidadãos? Eu perguntava: “E o senhor que dar ordem pra ser obedecido e não quer obedecer ordem de alguém? Você quer da ordem ao aluno e não quer receber ordem do diretor da escola? A gente teve que desconstruir essa lógica, né? E acho que hoje já é sucata. As primeira reuniões eram muitos tensas. Para muitos quando os alunos chegavam é que era hora de decidir. E aí o que acontece ao chegar nas reuniões? Temos pais e alunos, eles têm em mesma quantidade então, agora, o professor tinha que dialogar com os funcionários pra, no mínimo, chegar aqui e empatar nas votações! Outra coisa é questão os alunos, no Conselho, era/são mais participativos que o professores e aí nem todos os professores apareciam nas reuniões do conselhos, então os alunos é que tinham maioria pra decidir, porém sempre era para ser lembrado que foi decisão do conselho, e ia...mais... mais.. Foi decisão do conselho! Você tem que acatar”.(Professor 01, zona urbana, masc.)

Ainda sobre o processo de construção de um modelo de gestão participativa e do funcionamento do Conselho Escolar

“Foram situações que, no início, demonstrou certa resistência ...ouvi muitas vezes: “isso é uma Gestão democrática e eu confundi achando que ia me dar bem”. Mas depois começaram a partir da discussão, da conversa eu disse: “olhe, você de construir a regra de forma coletiva, e aí quando se toma uma decisão o aluno também vai abraçar essa decisão porque ele foi representado lá no Conselho. E é aí que funciona bem melhor. 2005 não tínhamos ainda a Gestão Democrática, mas nessa escola, por diversas vezes, foi preciso chamar a polícia: alunos que brigavam, alunos que quebravam cadeiras, alunos que traziam bebida para dentro da escola, alunos que tinham envolvimento com droga, então chegavam na escola e queriam entrar naquele exato momento. Não queriam saber, “porque eu quero entrar, eu quero sair”. E hoje, já faz três anos que nunca mais foi preciso chamar a polícia, somente nos momento específicos para dar uma palestra. A policia vem aqui e diz não que não precisa vir mais para reprimir. Vem só por vir. Então começa uma discussão com os alunos, uma discussão para a construção da regra do ambiente escolar, mas como não foi feito um levantamento... mas se formos analisar mesmo a questão da defesa do patrimônio, da estrutura pública, a gente vai perceber que há uma valorização maior: *os pais vêm mais à escola e não vem mais só porque é chamado, porque o filho brigava ou porque o filho bateu em alguém... vem para fazer o planejamento da escola pra a gente decidir, construir o plano de administração da escola. Então ele não é chamado para dizer: “seu filho é terrível”...*”(grifo meu) (Professor 01, zona urbana, masc.)

“(...) Eu vejo que ao longo do tempo a gente vai vendo os resultados. Para aqueles que não acreditavam na Gestão Democrática e nos Conselhos, seja de classe ou os Conselhos escolares, achou que aquilo era baderna, talvez, agora possa mudar o pensamento. E até mesmo porque, o seguinte, porque são sementes que a gente está plantando, são sementes construídas ao longo do tempo. Alunos que passam por aqui e já aprendem a decidir. Até eu lembro que nas discussões com as pessoas de fora da escola agente costuma dizer: ‘aqui são alunos maiores que 14 anos que votam’. (coordenador pedagógico 01, zona urbana e zona rural, masc.)

“(...) Numa reunião, fiz um questionamento interessante, isso em uma audiência com o prefeito, disse: “os pais dos nossos alunos podem votar para o senhor, pra ser prefeito e senhor parece que tem competência, né? E ele soube escolher. E agora não sabe escolher o diretor da escola do filho dele? E aí não mas, né? Então esse senhor que é semi-analfabeto ou que é analfabeto escolhe o presidente da Republica, escolhe o governador, escolhe o prefeito da cidade e não pode escolher o diretor da escola que o filho dele estuda? Foram dias intensos”.(Gestor 01, zona urbana, masc.)

Sobre as relações de gênero presentes no Conselho e as diferenças entre o perfil participativo entre homens e mulheres, temos o seguinte relato:

“Olhe, acho muito Interessante, quero até fazer um levantamento. Do magistério 75% é mulher, historicamente a gente (homens) sempre teve a maioria, agora vamos observar que sempre nas questões, quem mais estão à frente são as mulheres, alunas também; temos mulheres que participam, participações bem interessantes, agora os homens são mais afoitos, são mais dispostos a participar. Entre os funcionários, a maioria aqui também é formada por mulheres, os homens, os funcionários são mais tímidos. Entre os funcionários são mais tímidos na participação. Mas também fazem as intervenções deles”. (professor 01, zona urbana, masc.)

“Sim, as mulheres demonstram maior participação. Quando entra uma questão específica as mulheres dizem: ‘Êpa! mexeu comigo!’ Logo começam a falar e principalmente e a criar relações de trabalho, e até assim elas colocam com mais disposição e ficam mais a vontade, enquanto os homens são mais que tos para tomar decisões são mais fechados, eles estão participando do sindicato dos servidores que foi criado também a pouco tempo, tem também outra criação nossa, e aí assim eles estão começando a participar das assembleias da discussão do sindicato desde a criação eles vem pra cá e tem uma participação para poder se soltar um pouco mais”. (professor 01, urbana zona rural, masc.)

Sobre a validade de participação no Conselho, nos momentos de análise e tomada de decisão, ouvimos relatos de uma das mães entrevistadas:

“Eu ouvia falar disso aí (tomar decisão), mas eu acho que a gente não ‘tá’ preparada para isso não. A gente pode até ajudar no ensino do filho, cobrar para ele ‘vim’ para a escola, às vezes é difícil porque os filhos crescem e aí, já viu né? Quem vai controlar filho ou filha crescido? Até que aqui no conselho a gente traz esses problemas, porque aqui mesmo outros estão passando por esses mesmos problemas com os filhos, inclusive os professores. Eu tenho filha matriculada aqui, mas nunca eles (os professores) me chamaram atenção por causa de filha minha não. Se me chamarem, eu não vou achar ruim, não, acho que se isso acontecer é para o bem dele mesmo. (...) Eu venho e ajudo quando eu posso, não é todos os dias porque a gente trabalha, né?! Mas sempre quando tem reunião eu estou aqui”. (Mãe 01, zona urbana)

Para os estudantes envolvidos, a participação nos Conselhos à primeira vista foi tido como estranho, uma vez que a lógica da decisão na escola não perpassava pelo olhar dos estudantes. Sobre esse tema eis o relato:

“Eles vieram e avisaram aqui na sala, aí os colegas começaram a dizer alguns nomes. Eles disseram o meu nome. Acho que é porque gosto de falar muito. Mas além de falar acho que é importante saber o que os professores querem, saber o que o diretor quer da escola. Daí, eu acho que dá para todo mundo crescer junto. Professor, diretor, secretário, até o pai ou a mãe da gente pode participar das reuniões e ajudar a escola. (...) sim, eu gosto. Meus colegas ficam dizendo, brincando, que eu gosto de estar com os professores e ter “moral” com eles (risos). Mas não é isso não. Acho que é importante estar ali. E eu gosto, acho bom essa coisa de juntar todo mundo e decidir sobre a farda, sobre as aulas...” (estudante, masc., zona urbana).

Sobre o papel das mulheres no contexto do Conselho, seu poder de fala e decisão, temos o seguinte relato feito por um pai entrevistado:

“Ah! Acho que pode participar quem tem filho ou filha na escola. Nos dias de hoje, ninguém quer mais saber se quem está falando é homem ou mulher, não. A questão é se quem sustenta o filho, dá comida, dá roupa, que cobra o que ele aprendeu na escola... se quem faz isso é a mãe, então que ela participe. É melhor a mulher estar aqui do que esperar que um marido “cachaceiro” apareça para cobrar da escola e voltar e bater no menino pequeno. Por mim, ajudando, pode participar quem for, até o prefeito se ele vier aqui”. (pai, zona urbana).

As entrevistas permitiram um contato muito significativo com os sujeitos do processo. As impressões coletadas confirmam um modelo diferente de ação que está acontecendo na escola. Conforme lido no relato de um professor: “há um clima novo na escola”. Esta noção de tempo e espaço novos no âmbito escolar nos remete a pensar as possibilidades da ação geradas pelo povo quando este vai à escola. Essa perspectiva já foi analisada com maior zelo por intelectuais brasileiros, a exemplo de Paulo Freire, um dos representantes da Escola Pedagógica Progressista. Essa escola, esse grupo de intelectuais sugeria a reconstrução da escola por intermédio da participação popular nos processos decisórios.

O que estamos analisando a partir dos relatos é uma aproximação, ainda tímida, mas uma aproximação do que sugeriu Paulo Freire. Ao mesmo tempo, podemos ver uma indicação clara do que acontece no espaço escolar quando professores, pais e mães, funcionários e estudantes estão presentes para pensar a escola. Do mesmo modo que os relatos registrados evidenciam a construção de novas posturas e reafirmação de outras, como no caso do papel das mulheres nesse contexto. Mulheres, professoras, técnicas, alunas, desempenham um papel significativo no contexto de reconstrução do modelo escolar, ao mesmo tempo, é possível ver que há um envolvimento maior dos populares no processo de decisão, pensamento e projeção da escola, isso se manifestando nos aspectos estruturais, organizacionais até no campo pedagógico.

CAPÍTULO III

*Evidências da Caminhada e
Resultados de Pesquisa*

3.1 O SENTIDO DOS DADOS NO CAMPO DE PESQUISA

A organização dos dados de pesquisa permitiu-nos a construção de um referencial significativo para compreensão dos movimentos desenvolvidos no interior dos Conselhos Escolares. Nesse momento, passamos a apresentar os resultados encontrados nesse processo de pesquisa. Um processo que começou com o desejo de conhecer as lógicas internas que mobilizam os sujeitos a participarem das ações da escola, bem como compreender as implicações do processo de gestão participativa, através do Conselho Escolar, sobre o cotidiano da escola pública. Consideramos, para isso, o cotidiano de duas escolas públicas no Município de Poço Verde nos anos 2007- 2008.

Estes resultados foram obtidos no processo de coleta de dados (observação, questionários, entrevistas, análise de documentos) e analisados ao longo deste relatório. A análise dos dados foi referenciada pelos conceitos que explicitamos nos primeiros capítulos deste texto, na tentativa de responder aos questionamentos que motivaram o processo de investigação, a saber:

- Qual a contribuição efetiva do Conselho Escolar para a construção de um perfil democrático na gestão da escola pública?

- O que os sujeitos que participam identificam como Implicações dessa participação sobre o cotidiano da Escola?

Pelos dados apresentados ao longo do texto (quadros e respostas apresentados através dos questionários, entrevistas e observações do cotidiano), é possível fazer algumas afirmações. As respostas e os posicionamentos de cada sujeito pesquisado nos mostram um universo de expectativas e constatações sobre as ações dos Conselhos escolares no município de Poço Verde. Ao longo dos meses quando a pesquisa foi realizada, muitas vezes “no chão da escola”, no próprio lugar de trabalho dos vários entrevistados, foi possível compreender, através das falas, dos posicionamentos dos sujeitos, um perfil de membro, um perfil de escola cujas características nos aproximam do perfil de escola participativa defendida por autores de linha progressistas (GADOTTI, 2001), muito mais pelo espaço de interlocução entre os sujeitos, defesas de ideais e tentativas de gerenciamento de interesses, do que as próprias decisões efetivas.

O Conselho é erigido como espaço de diálogo, lugar de evidência de expectativas, de interação e constituição de novas posturas voltadas para o ideal de participação, parece-nos uma, senão a maior das contribuições para a escola, sobretudo pela constatação de que há um perfil de escola em construção. Neste processo, pode-se afirmar que:

1- O interesse da comunidade tem se multiplicado pelos momentos de discussão do cotidiano escolar;

As pessoas envolvidas na pesquisa que responderam à questão sobre o sentido do Conselho e a especificidade da sua ação na escola, defendiam constantemente que o Conselho é o lugar do encontro, é o lugar de análise do cotidiano da escola; uma espécie de lócus para se estabelecer como sujeito, alguém que fala em nome da família, em nome dos vizinhos, em nome de interesses que giram em torno dos seus filhos e dos filhos da comunidade. Nas respostas com mais frequência encontramos indicações do Conselho como:

“espaço para discutir problemas da escola”, (ver tabela 06)

“espaço para desabafar”, (ver tabela 06)

“lugar para dar minha opinião e orientar os colegas”. (ver tabela 06)

Esses dados nos mostram uma preocupação emergente entre os conselheiros de garantir um debate, nesse espaço, em torno dos problemas da escola. Geralmente quando os conselheiros se reportam ao termo “problema” há uma referência imediata à questão da qualidade do ensino, ao comportamento dos estudantes e, em alguns casos, à questão do “controle social da escola”. Nesses casos é possível compreender que a representação que se constrói sobre a função do Conselho, sobre o sentido do encontro, está voltado para o entendimento do que acontece na escola e, por fim, a tentativa de constituir um modelo de ação que garanta soluções para a escola. Nesse sentido, entende-se solução como levantamento de possibilidades a partir do debate coletivo, da partilha de expectativas e do diálogo constante entre comunidade e a própria equipe que gerencia a escola.

Outro dado importante é o registro de que há uma sensação de bem estar entre os sujeitos que participam das reuniões, seja por estar em um núcleo diferenciado, com privilégios na escola (o fato de representar vários segmentos e ter o poder de decisão sobre os rumos da escola...), seja pela sensação de colaboração com a escola. Conforme os dados registrados na Tabela 09 estas afirmações ganham corpo:

“Sinto-me bem porque estou colaborando com a qualidade da escola”

“Sinto-me bem porque sei que sou responsável pelo grupo que estou representando”.

Duas noções importantes que traduzem o que foi explicitado como bem estar: a colaboração com a qualidade da escola e a noção de pertencimento ao grupo representado.

2- Há um envolvimento e sentimento de preocupação com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Nesse caso, uma preocupação e uma aparente disponibilidade para o debate e construção de um perfil pedagógico diferenciado, qualitativamente melhor.

Os índices demonstrados nas tabelas 03, 14 e 15 evidenciam uma preocupação em torno da qualidade dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela escola. Dos elementos contidos nos textos é possível compreender como os sujeitos manifestam aquilo que é chamado de “problema da escola”, ou “campo de trabalho da escola”. Estes dois termos presentes no discurso dos conselheiros (nesse caso os termos foram identificados nas vozes de todos os segmentos) traduzem uma realidade ainda em processo de esclarecimento. Os termos tratam em determinados momentos do que poderia ser entendido como estrutura da aula, ou ainda, de maneira mais ampla, a questão do Projeto Pedagógico da escola.

Para muitos conselheiros, a função básica do Conselho Escolar estaria sendo demonstrada quando se discute a questão da qualidade do ensino. Nesse caso, especificamente, os relatos versaram sobre “o método”, “o modelo de ensino”, e o modelo “participativo como requisito para melhoria das práticas de ensino”. Sobre estes dados é importante registrar que a perspectiva dos sujeitos envolvidos era predominantemente propositivo: “é preciso discutir os problemas da escola para melhorar a qualidade do ensino” (pai, masc. zona urbana).

Outro elemento importante que traduz o resultado aqui sinalizado é o indicador de consequência das ações do Conselho, neste caso: “os pais estão presentes com mais frequência na escola”, ou ainda “os professores estão mais comprometidos com a organização da escola”. Estes dois dados estão diretamente ligados à noção de qualidade pedagógica para a escola. Ao mesmo tempo é possível afirmar que estes dados relatados pelo

coletivo de conselheiros pesquisados, estão coerentes com os Indicadores de Qualidade do ensino registrado pelo Ministério da Educação.

3- Cada vez mais há um interesse dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Atribui-se esse interesse ao fato de que os pais estão compreendendo que suas vozes são consideradas nas reuniões do Conselho Escolar;

Este outro elemento também encontra respaldo no item anterior. Os pais demonstram interesse na formação dos filhos. Este indicador encontra-se como resultado da ação dos Conselhos. A presença e a possibilidade de intervenção são a tradução do que se evidencia como interesse dos pais no acompanhamento dos filhos: “*Se me chamarem, eu não vou achar ruim, não, acho que se isso acontecer é para o bem dele mesmo. (...) Eu venho e ajudo quando eu posso, não é todos os dias porque a gente trabalha, né?*”(mãe, zona urbana)

4- O Conselho assume uma postura de contribuição contínua com a comunidade, em alguns casos, através da divulgação de suas pautas e decisões sobre os rumos da escola e na maioria das situações, o conselho contribui com a comunidade promovendo reflexões sobre a realidade do ensino nas escolas e é erigido como canal para integração entre comunidade e escola.

A tabela 17 evidenciou elementos importantes para a análise: a divulgação de resultados das reuniões é colocada como condição de qualidade na relação da escola com a comunidade. O diálogo é erigido como condição do vínculo entre os participantes da comunidade e a escola, além da dimensão do vínculo formal (a noção de presença entre os sujeitos) há ainda indícios de que esta participação evidencia uma relação de sentido estabelecida pelos membros da comunidade sobre o trabalho da escola. Ou seja, o Conselho é visto como um instrumento de integração, de vinculação, de ressignificação das relações entre a escola e o público atendido por ela.

É uma noção de poder que se constrói na relação entre membros com a instituição pública. Pensar a noção de pertencimento é também entender que há uma descentralização no

campo das decisões. Ao mesmo tempo que isso ressignifica a ação dos sujeitos com a “coisa” pública, permite um crescimento no debate político e no campo das responsabilidades pelos sujeitos envolvidos, conforme citações extraídas nos relatos das entrevistas:

“Primeiro porque as decisões da escola são tomadas por quem agora? Não é só pelo diretor e sim pelo conselho. Se o conselho determinar é digamos uma compra de um computador e chegar, por exemplo, encontrar uma maquina de Xerox, ele pode até perder o cargo de Diretor da Escola. Ele tinha essa autonomia, certo? Então é assim, eles (*os conselheiros*) analisam e eles aprovam”

5- Cada vez mais os estudantes estão sendo envolvidos nos debates sobre a escola, seus problemas internos e suas projeções.

A questão da participação dos estudantes em espaços de debate público é histórica. O desejo e a disponibilidade variam de contexto e de tempos, porém a iniciativa por pensar os problemas das instituições, de participar ativamente do cotidiano dos locais de formação, por muito tempo, permanece como uma marca na formação de grande parte dos jovens e adolescentes da educação básica em espaços públicos. Diante dos dados coletados nos questionário e nas entrevistas é possível concluir que há uma presença crescente entre a população estudantil, cada vez com menor idade, nos espaços de debate sobre os rumos da escola.

Os dados correspondentes a esta questão mostram que há um envolvimento maior dos estudantes na busca de compreender e participar dos problemas da escola, mesmo sendo o comportamento estudantil um dos objetos analisados como problema. Neste caso, há uma dupla ação: a análise do comportamento estudantil como objeto de estudo e, ao mesmo tempo, uma auto-avaliação no processo. Os dados coletados e evidenciados na tabela 07 explicitam a leitura dos membros do Conselho identificando a modificação do comportamento de um número significativo de estudantes, no que diz respeito às agressões físicas e simbólicas e o exercício de uma prática mais solidária, pela noção de que os estudantes compõem um núcleo com representação nos Conselhos.

6- A presença das mulheres é significativa como representantes de segmentos e nas tomadas de decisão

Outro elemento que descreve uma tendência com os Conselhos Escolares é a presença das mulheres no espaço coletivo, agindo de maneira integrada como segmento específico, que expõe, dentro do contexto, debate, suas projeções, expectativas e preocupações.

Esta tendência à maior participação das mulheres no espaço do Conselho Escolar é refletida considerando os dados da Tabela 04, na sessão de identificação dos sujeitos que evidencia uma maior população de participantes em quase todos os segmentos, ficando apenas abaixo da quantidade de homens no segmento Estudante. No segmento Pais (que diante dos dados poderia ser denominado “Mães”) há uma explícita maioria que continuamente frequenta a escola, neste momento, para compreender o que se passa na vida escolar dos filhos. Essa tendência também se manifesta nos momentos de análise dentro dos conselhos no que diz respeito à presença, apesar de que, quando da observação, os homens possuíam um tempo maior de fala, por iniciativa, por postura mais discursiva.

O fato de estar presente, de ser maioria em quase todos os segmentos que compõe o Conselho nos mostra um envolvimento maior das mulheres no espaço escolar. Há uma representação que se firma no perfil das mulheres que estão presentes nesses espaços: a evidência constante em torno da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola, a preocupação com o comportamento (e segurança) dos filhos na escola e a crença de que a participação nos Conselhos contribuirão para o aperfeiçoamento das ações da escola, conforme os dados da tabela 07, 08 e 11.

7- A noção de um “clima novo” nas instituições e nas relações em sala de aula, nos corredores, na escola é a maior evidência dos trabalhos do Conselho Escolar. Em termos objetivos não há ainda alteração nas práticas pedagógicas da escola, mas uma constante presença do tema nos debates e relatos dos sujeitos.

Nos relatos coletados na entrevista e nos dados de observação, foi possível perceber a constante presença do discurso que identifica as modificações no “clima organizacional” da escola. O fato de “os pais estarem presentes”, “os professores estarem mais comprometidos”,

os alunos demonstrarem mais solidariedade nas relações (Tab. 07), nos mostra um perfil que está em construção no Município, especificamente nas escolas analisadas. O que nos faz compreender que a ação dos Conselhos, mesmo que prolongue a tomada de decisão e a efetivação do decidido, promove uma forma nova de pensar a escola, promove novas relações, novas redes de significação entre os sujeitos envolvidos no processo.

Em outra análise, é possível entender que há uma sensibilização para as questões especificamente pedagógicas. Nos relatos e nos dados (Tab. 08, 09, 10, 11, 13, 14, 16) os sujeitos se reportam constantemente aos termos “*qualidade do ensino*”, “*melhoria das aulas*”, “*discutir o Projeto Pedagógico*”, “*pensar os problemas da escola*”, “*ajudar a implementar os projetos pedagógicos, a proposta pedagógica*” o que evidencia uma preocupação recorrente às questões no campo do ensino, da aprendizagem, da formação dos estudantes e professores e, por fim, do aperfeiçoamento da escola. Estes termos estão presentes no discurso dos segmentos analisados, embora com maior incidência entre os pais e mães dos estudantes.

O que fica explícito é que há uma relação intrínseca entre as ações dos Conselhos, a participação efetiva dos seus membros e a defesa de uma escola com qualidade para responder aos anseios da comunidade. É válido ressaltar que a presença dos termos aqui elencados, nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não anunciam especificidades técnicas, mas, comumente, imagens, representações e projeções de qualidade do ensino e das práticas escolares.

8- As escolas onde há uma ação efetiva dos Conselhos demonstram um nível mais elevado de envolvimento dos pais, professores, estudantes, funcionários e gestores na construção/aproximação de um perfil real de gestão democrática.

Nas explicitações anteriores sobre resultados, apresentamos a presença dos pais como evidência de resultados das práticas, dos trabalhos dos Conselhos. Aqui cabe-nos registrar que, além dos pais presentes na escola, é possível identificar todos os segmentos desenvolvendo algum tipo de atividade, no campo do debate, da organização interna, da construção de propostas alternativas para a escola... isso nos faz entender que as ações desenvolvidas nos Conselhos contribui de maneira significativa para um entendimento do

sentido da gestão democrática como paradigma de trabalho das escolas públicas no Município.

Na apresentação dos dados da entrevista e em algumas respostas do questionário, é possível a interpretação ou vinculação do tema “práticas do Conselho Escolar” como sendo parte integrante do modelo de gestão democrática da escola. Isso nos remete à compreensão de que não é possível desvincular a análise dos conselhos escolares do debate em torno da gestão democrática das escolas públicas, como retrata a realidade uma descrição feita por um professor já evidenciado no momento da análise das entrevistas:

“Ou seja, funcionava como pressão. Primeira coisa, estrategicamente, era preciso romper essa relação dentro da escola para que o professor tivesse liberdade maior para discussão, e não discutir só em um momento, por conta de uma imposição política”

Os dados ao longo da leitura nos mostram um processo de formação coletiva. Desenvolve-se na comunidade e na escola uma relação de ações mútuas no sentido de, pela comunidade, apropriação dos elementos simbólicos que o espaço escolar apresenta e por parte da escola, há uma abertura e uma reaproximação aos interesses populares.

Esse retorno ao núcleo comunitário como campo de ressignificação das práticas escolares, redimensiona as dimensões que compõe a escola: novos olhares são estabelecidos sobre o currículo, as finalidades do educar, o nível de decisão e as “vozes” dos sujeitos que estão direta e indiretamente ligados à escola, aqui fazemos menção dos segmentos que possuem representatividade e constituem o Conselho escolar como espaço de análises e decisões. Um novo momento que permite entender a dinâmica que se estabelece na escola a partir dos Conselhos Escolares e ainda que sugere novas análises para aprofundamento do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre algumas das atuais práticas de organização da escola pública, básica no Brasil, especificamente no Estado de Sergipe, no município de Poço Verde. A análise deteve-se ao questionamento constante sobre a mobilização dos populares no processo de construção de uma escola que sustentasse a noção de cidadania como identidade e, paralelamente, tentamos compreender as implicações do processo de participação popular, através do Conselho Escolar, sobre o cotidiano da escola.

Para construir esta pesquisa, escolhemos as escolas e os sujeitos especialmente considerando a condição do Município como destaque no estado de Sergipe no ranking das escolas com maior índice no IDEB (índice de Desenvolvimento da Escola Básica) e a situação do modelo de gestão democrática nas escolas e a consolidação de Conselhos Escolares atuantes.

Nessa busca de respostas às questões anteriormente formuladas, deparamos-nos com situações interessantes: relatos, depoimentos, práticas, discursos, apelações, situações individuais, coletivas e vários momentos de denúncia, apostas e projeções. É o típico momento em que é possível perceber a dinâmica da construção de um projeto de escola cuja função transcende a reprodução de conteúdos e métodos, mas a construção de uma escola que tenha diferenciais no campo da organização burocrática à organização pedagógica. Para o primeiro tipo de organização, considera-se a necessidade dos sujeitos da pesquisa em ver “caminhar a escola”, uma metáfora da própria existência coletiva que prevê que o grupo, mesmo com inúmeras diferenças, tente o diálogo como estratégia de funcionamento e garantia da qualidade no trabalho da Instituição. No segundo plano, busca-se, com a coerência pedagógica, a afirmação de um processo de aperfeiçoamento, ampliação do pensar, do agir e da construção de um perfil diferenciado de estudante. Este é o campo da aprendizagem que também fez parte da análise do papel do Conselho Escolar.

Chegamos ao final desta etapa de investigação com dados que nos ajudam a compreender que mulheres, homens, jovens e adolescentes representam conectivos integrados (o Conselho Escolar) e que podem constituir modelos de formação diferenciada e que podem instituir formas inovadoras de pensar o processo de gerenciamento das escolas. Junto a isso, analisamos os espaços em que as escolas estão situadas e percebemos o que um dos professores chamou de: “um clima novo”. Nessa perspectiva, é possível ver este “clima” nos diálogos entre estudantes e professores na sala de aula. A noção verticalidade na orientação, nas decisões, passou a ser elemento de análise coletiva, diálogo e deliberações horizontais e,

ainda, semente para construção de novas relações nas salas de aula e, gradativamente, em toda a escola.

Neste caminho de construção de sentido e registro de respostas, é válida a ressalva de que a pesquisa não teria sido efetivada, nem tão pouco o registro da mesma, se não houvesse o acompanhamento e colaboração dos gestores das escolas envolvidas que nos possibilitaram o caminho para se chegar aos professores, funcionários, pais e mães e estudantes.

Entender as representações dos membros/conselheiros sobre a realidade das escolas e, ao mesmo tempo, criar ambiente para a exposição de suas dúvidas, inquietações e alegrias não foi fácil, até porque o esclarecimento de que uma pesquisa estava em andamento colocou-os na condição de questionamento feito por um dos professores no momento da entrevista: “falar o que pensamos ou o que eles querem ouvir?” A resposta para essa questão foi explicitada na noção de que as verdades sobre os Conselhos, ou mesmo as impressões sobre o Conselho, já estavam explícitas nos próprios dados das reuniões e, cada vez mais, eram nítidas as leituras dos sujeitos sobre o processo de participação e o sentido do Conselho para a escola e para a vida dos populares envolvidos diretamente como membros, ou indiretamente como membro do segmento representado.

Mesmo com a intensidade do trabalho, ficarão ainda perguntas sem respostas, perguntas que precisarão de outras investigações para que novas realidades sejam analisadas, como é o caso das questões que giram em torno dos fatores que mobilizam os sujeitos para participação e envolvimento com o Conselho Escolar. Por fim, ficamos com os resultados aqui registrados para, em outro momento, empreendermos esforços no sentido de novas investigações.

NOTAS:

1-Aqui nos referimos à **coesão social** quando nos interessamos pela idéia de que na própria comunidade existem os meios de incorporação de atitudes, valores, comportamentos, códigos de natureza lingüístico-cultural que definem as características de um grupo social

2- “**Neo-liberalismo**” e “Estado neoliberal” são termos usados para designar um novo tipo de estado que surgiu na América Latina nas duas últimas décadas. Ligados às experiências dos governos neoconservadores, a primeira experiência de neoliberalismo implementada na América Latina é o programa econômico neoliberal posto em prática no Chile após a queda de Salvador Allende, sob a ditadura do General Pinochet. Mas recentemente os modelos de mercado implementados pelos governos de Carlos Saul Menem na Argentina, Carlos Salinas e Ernesto Zedillo no México e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, para nos limitarmos a estes, representam um modelo neoliberal, dentro das condições particulares argentinas, mexicanas e brasileiras. Os governos neoliberais promovem as noções de mercados abertos, livre comércio, redução do setor público, menos intervenção do estado na economia e a desregulação de mercados. Alguns autores defendem que do ponto de vista histórico e filosófico o neoliberalismo está associado a programas de ajuste estrutural. Ajuste estrutural é definido como um conjunto de programas, políticas e condicionamentos que são recomendados pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras. Embora o Banco Mundial distinga entre a estabilização, ajuste estrutural e políticas de ajustes, ele reconhece também que o uso destes termos é impreciso e inconsistente. Segundo Torres (2001) a fundamentação política racional do estado neoliberal é feita de uma mistura de teorias e grupos de interesse que estão ligados à economia de oferta, ao monetarismo, a setores culturais neoconservadores, grupos opostos às políticas de redistribuição do estado do bem-estar, e a setores preocupados a todo custo com o déficit fiscal. Em outras palavras é uma aliança contraditória. Tais modelos de estado são uma resposta às crises fiscais e às crises de legitimidade (real ou percebida) do estado. Desta forma as crises de confiança dos cidadãos são importantes para o exercício da representação democrática e confiança nos governos. Neste modelo culturalmente conservador e economicamente liberal, o estado, o intervencionismo do estado e as empresas do estado constituem parte do problema e não parte da solução. Como tem sido apontado em várias ocasiões pela ideologia neoliberal, o melhor estado é o governo pequeno. E essa estrutura de estado pequeno é sentida e manifesta nos processos de oferta de serviços às demandas sociais. Propõe-se que o estado participe menos no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadoria, transportes públicos e disponibilidade de moradia) e que tais serviços sejam privatizados.

3- O Conceito de **Gestão Escolar** aqui foi assumido na acepção teórica de Dilza Atta (2002), cuja interpretação é assim descrita: Coordenação de esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada. Uma perspectiva teórica diferente dos conceitos que predominaram no modelo de administração clássica, baseado na racionalização dos recursos materiais e “recursos humanos”. Baseado na participação a partir da formação técnica específica que habilitaria o sujeito ao campo do debate e núcleo de decisões.

4- **Poder Simbólico**: O poder simbólico surge como todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida. Este conceito é central na teoria interpretativa da sociedade, formulada por Pierre Bourdieu. Assim ele escreve: “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças a efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, mas que se define numa relação determinada- e por meio desta- entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz na crença. O que faz o poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. O Poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 2007, 10ªed).

5- Crise de Paradigmas: Para compreendermos o sentido contemporâneo de paradigma e de crise, nos reportaremos à interpretação de Marcondes (1996) que analisa o conceito a partir da investigação sobre o pensamento de Platão e de Thomas Kuhn. Segundo este autor, na visão platônica, paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto.

A noção de paradigma deve ser assim entendida, na perspectiva platônica como uma das versões da teoria platônica das Formas e Idéias e tem, portanto, um sentido ontológico forte, designando aquilo que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado. Isso dá ao paradigma um caráter normativo que será importante para a aceção contemporânea. Para o autor, a abordagem de Thomas Kuhn que escreve fazendo análise minuciosa sobre a revolução científica do século XVII, anuncia outras possibilidades e se lança à frente do pensamento platônico inovando, trazendo o conjunto de idéias sobre a realidade, ou conjunto de idéias partilhadas por intelectuais ou ainda ações do passado que servem de referência para o presente. Para este autor:

De um lado indica toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De um outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (Kuhn apud Marcondes, 1996, p. 15)

Ainda para o autor,

Os paradigmas podem ser vistos então como “realizações passadas dotadas de caráter exemplar”. E, mais adiante, temos que um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma (idem, 1996, p. 15).

Desta forma, vemos na abordagem do autor que a crise de paradigmas se institui a partir do momento em que outras mudanças começam a envolver o universo simbólico do conceito e em seguida o universo pragmático.

Para o autor, uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. Este fato leva geralmente a uma mudança de paradigmas. Sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas. Desta forma, há uma evidência neste debate, existem causas internas e externas para a mudança conceitual e a visão de mundo e por consequência, há causas para a mudança de paradigma. Para KUHN, citado por Marcondes (1996), as causas internas são o resultado de desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria e também do esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, o que leva à busca de alternativas. As causas externas, para o autor, estão vinculadas às mudanças na sociedade e na cultura de uma época, que fazem com as teorias tradicionais deixem de ser satisfatórias, perdendo assim seu poder explicativo. Assim, elas devem ser substituídas por novas

teorias mais adequadas a essas posteriores condições. Frequentemente esses dois tipos de causa vêm juntos em um contexto de revolução científica.

A mudança de paradigma científico nos mostra que as abordagens teóricas sobre objetos de investigação e a forma de produção do conhecimento científico passam por momentos de predomínio e de alterações constantes. Nesse as abordagens teóricas, ou os paradigmas estão sujeitos a períodos de transição, marcadamente pela necessidade de ampliação do universo simbólico para aceitação da ciência como conhecimento válido, porém mesmo válido, mas nunca homogêneo. É dessa forma dinâmica que veremos do século XVI ao XVII as grandes mudanças de modelo científico. Do predomínio das ciências naturais e a tentativa de ampliar este modelo de investigação para todos os campos possíveis, até a abertura teórica para se compreender o campo social como campo de investigação específica, com determinações e características próprias. Da perspectiva Boyliana de 1671, passando pela abordagem e defesa Copernicana, até os dias de Galileu, o modelo de explicação do universo e da natureza passou por diversos momentos de reformulação.

6- Positivismo: O positivismo como tendência filosófica e política de interpretação da vida, da sociedade e definidor de um tipo de olhar específico para interpretação dos sujeitos sociais, nasceu com as idéias de Augusto Comte, no século XIX. Nasce como uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representou posteriormente uma das linhas do Idealismo subjetivo. As bases concretas para composição das idéias e como forma de identificar as raízes do pensamento positivista podem ser encontradas desde o século XVI, XVII e XVIII com os racionalistas Bacon, T. Hobbes e D. Hume. Para Triviñus (2000) a abordagem positivista pode ser melhor entendida a partir da lei dos três estados Comteana. Para este filósofo a humanidade no seu processo de desenvolvimento do pensar passou por três fases específicas: teológico, metafísico e positivo. Esta compreensão deve ser seguida de outras. A perspectiva de Comte era de a organização do conhecimento científico deveria retirar qualquer indício de dependência de uma ciência para outra. Daí a classificação das ciências pela relevância social e técnica de cada uma delas. Para ele o pensamento positivista não poderia prescindir de uma abordagem pragmática, não deveria retirar das análises as possibilidades de o pensamento exercer uma influência tal que normalizasse a conduta humana e abrandasse posturas desumanas. Nessa perspectiva Comte e seus colaboradores instuíram uma espécie de religião positiva, cujo teor estaria vinculado ao domínio da moral e a pregação, diminuiria o poder dos capitalistas e assim seriam mais humanos no trato com os proletários e as mulheres, eliminando os conflitos de classe, mantendo, porém, a propriedade privada. Para Triviñus (2000) a evolução do próprio pensamento positivista está situado pelo menos em três abordagens: o positivismo clássico, no qual além do fundador Comte, contou também com a participação de Spencer e S. Mill. Em seguida, ao final do século XIX e princípios do século XX, o empirio-criticismo de Avenarius e Mach e por fim, a terceira fase chamada de neopositivismo e compreende uma série de matizes como o positivismo lógico, o empirismo lógico, o atomismo lógico, a filosofia analítica, o Behaviorismo, o neobehaviorismo e outros que surgiram após estes. O que nos interessa aqui, além desta noção de que o movimento, a estruturação de um sistema de pensamento, evoca alguns conceitos vistos até aqui como presentes nas reflexões filosóficas e desdobramentos de posturas, bem como nascedouros de crises de paradigmas e anunciadores de possibilidades novas de abordagens de mesmos objetos. Nas ciências sócias, nas pesquisas nesse campo, a perspectiva positivista ofertou uma grande contribuição para a consolidação do social como campo de estudo e análise sistematicamente elaborada. Algumas idéias são apontadas por Triviñus como sendo fundamentais para se compreender a essência do Positivismo. São elas (Triviñus, 2000, p. 36):

O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. Para que determinados estudos seja considerados como ciência eles devem recair sobre fatos que conheçamos, que se realizem e sejam passíveis de observação. Mas ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. Buscar as causas dos fatos, sejam elas primeiras ou finais, era crer demasiado na capacidade de conhecer do ser humano, era ter uma visão de desproporcionada da força intelectual do homem, de sua razão. Isso era metafísico. Esse conhecimento objetivo do dado alheio a

qualquer traço de subjetividade eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca de subjetividade, eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca científica ao serviço das necessidades humanas. O investigador estuda os fatos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência, pelos propósitos superiores da alma humana de saber.

7- Fenomenologia: Assim com o Positivismo a abordagem fenomenológica faz parte de um conjunto de desdobramentos do denominado Idealismo subjetivo e filosófico. Esta abordagem começará oficialmente com as análises de Husserl sobre o problema da pesquisa, seu objeto, finalidade e natureza do conhecer. Sua abordagem fará alusão a um tipo de essência dos seres, fenômenos e fatos do cotidiano. Nesse aspecto é válido ressaltar que a análise fenomenológica será referência para várias correntes do pensamento que se popularizou no final da segunda grande guerra. O Existencialismo é uma prova disso, mesmo sendo composta de classificações internas essa corrente do pensamento contemporâneo literalmente obteve influência da fenomenologia. O Existencialismo ateuista que tinha como representantes: Sartre, Heidegger, Merleau-Ponty e por outro lado Van Breda, Marcel e Jaspers faziam parte de um existencialismo, por assim dizer, cristão. As fontes para este último estavam em Soeren Kierkegaard que viveu no início do século XIX. Para este filósofo, o importante em qualquer reflexão é o homem como existência, como um ser intimamente pessoal. É ainda possível buscar a fonte da Fenomenologia em Platão, Leibnitz e Descartes. A busca por essências irá, de certa forma conduzir a reflexão de outras correntes de pensamento, entre eles o idealismo hegeliano e posteriormente a abordagem marxista dialética. Além do debate sobre as essências dos fenômenos, das ações humanas, a Fenomenologia pura foi reinterpretado pelos seguidores de Husserl na França e na Alemanha e as interpretações e extensões do pensamento a outros campos de análise social, ampliaram o universo possível de investigações da educação e da pesquisa nesse campo específico.

Outra idéia fundamental, além das essências, na Fenomenologia foi inserida pelo filósofo austríaco Franz Bretano, a idéia de intencionalidade. Para Triviñus (2000) a idéia de intencionalidade é central na abordagem fenomênica. Para o autor “a intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”. (p.43). Algumas reflexões anunciadas por Triviñus (idem, p 43) servem para nossa análise aqui:

A Fenomenologia é o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da Percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é um filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma seno a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em “suspensão”, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre “aí”, antes da reflexão, como uma presença inalienável e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. É ambição de uma filosofia que pretende ser uma “ciência exata”, mas também uma exposição ao do espaço, do tempo e do “mundo vivido”. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela; entretanto Husserl, em seus últimos escritos, mencionava uma “fenomenologia genética” e mesmo uma “fenomenologia construtiva”.

Trata-se de descrever e não de explicar nem de analisar. Esta primeira conotação que Husserl dava à fenomenologia nascente de uma psicologia descritiva, ou de retornar às “coisas mesmas” foi principalmente o desmentido da ciência... tudo que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão de pessoal ou de uma experiência de mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a experiência segunda.

O autor ainda acrescenta

O primeiro problema que coloca Husserl é o da “questionabilidade do conhecimento”. “Como pode o conhecimento estar certo de sua consonância com as coisas que existem em si, de as ‘atingir’? Este questionamento do conhecimento significa para Husserl a possibilidade da metafísica. E admite que o exame do conhecimento tem de ter um método e este é o da fenomenologia, que é “a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento.

A reflexão sobre método na fenomenologia está vinculado ao conceito de “redução fenomenológica” que consiste num processo de redefinição das etapas que constituem a estrutura analisada e num mesmo movimento, a dinâmica cognitiva funcionaria assim também, por análise específica de tudo que compõe a estrutura, sendo então função da cognição, reinterpretar o objeto analisado e operar sobre o processo de redução para então compreendê-lo na essência. A noção de subjetividade é forte nas abordagens fenomenológicas o que implicou num processo de saída da reificação positivista. Para a fenomenologia a interpretação e descrição são mais adequadas do que tornar todos os fenômenos como coisas como propunha o positivismo. A abordagem fenomênica exalta o sujeito, seu poder de reflexão e ação intencional no contexto.

8- **Marxismo:** A doutrina marxista mudou radicalmente a forma de pensar a sociedade e de produzir conhecimento sobre ela. A inovação estava em vincular os saberes concebidos na filosofia aos campos de atuação social, saberes e reflexões filosóficas servindo para repensar os rumos e definir novas possibilidades de mudança da estrutura social. O Marxismo como o próprio termo já anuncia, nasce com Karl Marx na segunda metade do século XIX e servirá de base para diversas reflexões ao longo da história e suas conseqüências serão protagonizadas pelo próprio Marx e por seus seguidores. A história nos aponta pelo menos três fases do Marxismo, uma clássica como o pensamento de Marx e sua produção solitária, anunciam como sendo esta fase a mais “original” das fases, sobretudo por colocar em evidência a produção do seu autor, com a originalidade e a profundidade com que Marx interpretava a história da sociedade e as transições, disparidades, formas de sobrevivência, as maneiras de organização das classes populares, os relacionamentos entre classe, denominada por ele como Proletariado, e os Capitalistas, estes segundo Marx, detinham o poder pelas sucessivas tentativas de aprisionamento do proletariado, através do domínio da sua força de trabalho e pela alienação e a disposição do capital à sua época. K. Marx, nasceu em 1818 e publicou a tese que revolucionaria o pensamento filosófico em 1840, explicitamente pela conotação política que dava as suas idéias e as formas de interpretação da vida social. Suas idéias serão posteriormente assumidas por outros autores, mas a segunda fase do pensamento Marxista será postulado por Friedrich Engels (1820-1895) e em seguida, a terceira fase deste pensamento será assumida com avidez e com maior força por Vladimir Ilich Lênin (1870-1924), por fim, a quarta fase do pensamento marxista possuirá novas referências com os princípios da revolução cultural com Mao-Tsé-Tung e com Antoni Gramsci. O contexto de atuação e luta deste último personagem é de constante transformação. O período dos escritos de Lênin (O materialismo e o empiriocriticismo, Cadernos Filosóficos e O estado e a revolução) é marcado pelo processo nascente do maior movimento social de transformação na Rússia e os seus escritos servirão para construir a base daquilo que ficou conhecido como Marxismo-leninismo, uma doutrina reformulada com princípios contemporâneos à época que serviu para construir as bases do pensamento que culminou na Revolução Russa de 1917, o outubro vermelho. Estas três etapas do pensamento marxista podem ser somadas ainda à perspectiva contemporânea, quando na atualidade alguns países da antiga União Soviética e a China reclamam para si a continuação do pensamento marxista original. O pensamento Marxista é como um todo complexo. Sua análise não se esgota nem é possível resumir. Em linhas gerais, compreender Marx e anunciar suas reflexões, os vínculos com o Estado e as atribuições deste e da sociedade na construção da história é matéria para análise específica, foge do propósito do estudo aqui pretendido. No entanto, torna-se obrigatório uma análise sobre alguns temas importantes. Primeiro, trataremos da organização do pensamento marxista, a organização em três vertentes: O materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Destas três vertentes, faremos uma abordagem sobre a perspectiva história e dialética para situarmos as

possibilidades para a pesquisa em educação e os estudos sobre a educação, o lugar desta nas reflexões de Marx.

O marxismo como filosofia da ciência, ou ainda como sistema de pensamento social é um desdobramento do materialismo filosófico. Uma perspectiva de compreensão da vida a partir das análises sociais de construção da sociedade com base nas trocas materiais e posteriormente simbólicas entre os homens. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que, como forma de compreensão, as influências, as raízes da concepção de mundo e de sociedade em Marx. As idéias marxistas correspondem a um aprofundamento radical do idealismo hegeliano (1770-1831). O idealismo objetivo hegeliano aceitava que todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham uma origem, uma base comum na Idéia Absoluta. No entanto, não correto ligar este pensamento diretamente ao subjetivismo platônico. Segundo Triviñus (2000), Marx tomou algumas idéias de Hegel que lhe serviu para formular o pensamento sobre o papel na história das lutas de classe e o delimitar o poder das classes sociais. Além disso, um conceito central em Marx, o conceito de alienação, bem como o conceito da dialética da compreensão da realidade, também possuem referência hegeliana. Para o autor, reconhece-se como fontes diretas para o pensamento marxista, o idealismo clássico alemão com Hegel, Kant, Schelling e Fichte, o socialismo utópico com Saint-Simon e Fourier, na França e Owen, na Inglaterra e a economia política inglesa com D. Ricardo e Smith. Algumas idéias fundamentais para se compreender o marxismo são brevemente sintetizadas por Triviñus (2000, p.50, 51, 52)

A importância que apresenta para o marxismo a concepção materialista da realidade torna necessário referir-se brevemente ao materialismo filosófico. Já sabemos que ele considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A idéia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência.

Cabe destacar também, como influente no pensamento marxista, as análises filosóficas de Feuerbach (1804- 1872), em suas reflexões sobre o materialismo radical, ou ateu. Este filósofo combatia a proposição hegeliana de que a essência humana seria a autoconsciência.

Feuerbach como um dos mais brilhantes filósofos pré-marxistas, viveu numa mesma época em que a perspectiva materialista havia sido extensamente discutida e foi base para o surgimento de diversas escolas com tendências de análise diferenciadas. Citamos como forma de exemplo o materialismo francês com destaque para autores como La Metrie, Diderot e Holbach e a defesa do materialismo ateu pré-marxista. Marx e Engels seguiram o pensamento de Feuerbach em sua idéia materialista da realidade. Mas Marx, em suas célebres Teses sobre Feuerbach, em 1845, rebate sua concepção filosófica geral ao mesmo tempo que traça as bases principais do que mais tarde constituiria o corpo teórico do denominado marxismo. No campo das defesas marxistas, situamos, quase a principal delas, o materialismo dialético com filosofia do marxismo, defendia sobretudo, a importância da prática social como critério de verdade. Esta base filosófica foi concebida como a forma de encontrar explicação para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético em uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro lado, que é também antiga concepção a evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a prática social engajada no propósito de interpretar a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar**. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- ARROYO, Miguel. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. In: Andes, São Paulo, nº12, 1987.
- ASSMAMM, Hugo. **Pós Modernidade e Agir Pedagógico: Como reencantar a educação**. Anais do VII Endipe, v01. Florianópolis, SC, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J. C. **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris, Éd. de Minuit, 1970 (avec J.-C. Passeron). (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10ª Ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Com as emendas constitucionais posteriores**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, MEC, SEB, 2004.
- BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. 2º ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista: 1991.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. A era da informação: economia e cultura; v II. Tradução de: The Power of identity. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.**- 2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)

_____. **Da Divisão Social do Trabalho.** 2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)

ERIK, H. Erikson. **Identidade, Juventude e Crise.** 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editora: 1976.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura C. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Grasielle Roberta (et alii). **A Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.** Disponível em: < <http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/article/view/382/88>>. Acesso em: 27 de agosto de 2007.

_____(org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **A formação do cidadão trabalhador.** Revista d Educação CEAP, Ano 08, n 28, mar., 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sócio-política.** São Paulo: Cortez, 2001.(coleção Questões da Nossa Época)

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos.** 2 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

LE GOFF, Jacques. História. In: **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 17-171.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETO, Otávio Cruz, MOREIRA, Marcelo Rasga, SUCENA, Luis Fernando M. Grupo Focal e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **ANAIS do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, MG, 2002.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado. Transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Edil Vasconcellos. **A entrevista na pesquisa em educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300019&script=sci_arttext> Acesso em: 28 de agosto de 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Edições Graal, 2000.

PEREIRA, Rodrigo. **Descentralização e democratização: Princípios para compreensão da educação brasileira**. S/D. mimeo

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Oraís: do Indizível ao Dizível**. ERU/Departamento de Ciências Sociais, USP, 1987.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Bauru, Edusc, 2001.

_____. **A teoria da democracia revisada**. São Paulo: Ática, 1994.

TÖNNIES, F. **Comunidade e Sociedade**. Buenos Aires: Losada, 1942.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRIVIÑUS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: ATLAS, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves, FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As Lentes da História**- estudos de história e Historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Fortaleza, Ceará: EDUECE, 1998.

WEBER, Marx. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003. (Coleção Obra Prima de cada autor)

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

XAVIER, Libânia N. **Para além do Campo Educacional-** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932-). Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF.

