

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VERSÃO REVISADA

CILEDIA DOS SANTOS SANT'ANNA PERRELLA

**Formação e participação políticas de conselheiros de escola: o
caso do município de Suzano/SP (2005 – 2009)**

São Paulo

2012

CILED A DOS SANTOS SANT'ANNA PERRELLA

VERSÃO REVISADA

**Formação e participação políticas de conselheiros de escola: o
caso do município de Suzano/SP (2005 – 2009)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do
título de Doutor em Educação
Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação
Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de
Camargo

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

377.34(81.61) Perrella, Cileda dos Santos Sant'Anna

P437f

Formação e participação políticas de conselheiros de escola: o caso do município de Suzano-SP (2005 – 2009) / Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella ; orientação Rubens Barbosa de Camargo. São Paulo: s.n., 2012. 317 f. : il., tabs. mapas.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

1. Participação política – Formação – Educação 2. Escola pública – Suzano, SP – 2005-2009 3. Conselho de Escola – Formação – Aspectos políticos 4. Política educacional I. Camargo, Rubens Barbosa de, orient

Nome: PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna

Título: Formação e participação políticas de conselheiros de escola: o caso do município de Suzano-SP (2005 – 2009)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em: ___/ ___/ _____

Banca Examinadora

Orientador

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Titulares

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Maria da Glória Marcondes Gohn

Instituição: Unicamp/Uninove

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Isis Sousa Longo

Instituição: Uni São Camilo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Suplentes

Prof. Dr. César Augusto Minto

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Sônia Maria Portella Kruppa

Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Instituição: USP Ribeirão Preto

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Márcia Aparecida Jacomini

Instituição: Unifesp

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para meu esposo Miguel, meus filhos Érico e Gabriel e à minha mãe Marinalva, companheiros e companheira inseparáveis de todos os momentos, pelos quais tenho profunda admiração.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, com o qual tenho aprendido a exercitar a reflexão de forma incansável. Sua calma e confiança, nos momentos de grande ansiedade, aos poucos foram também por mim sendo incorporadas.

À sempre amiga e paciente Alice Yoko Horikawa, pelo acompanhamento, sugestões, questionamentos tão importantes para a realização deste trabalho.

Aos conselheiros de escola entrevistados, pela acolhida, compartilhamento de ideias, exposição de opiniões e de sentimentos e contribuições para a realização desta pesquisa.

À equipe de Gestão Democrática do Município de Suzano, especialmente ao Julio Mariano e ao Sr. Juarez (*in memoriam*), por tudo que pude aprender durante esses anos que estivemos juntos. Sua composição, comprometimento e persistência, garra e o acreditar que se faz o caminho caminhando são exemplos para aqueles que acreditam na democratização da gestão como processo educativo.

Às formadoras do curso de “Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola”, desenvolvido desde 2005 no Município de Suzano, com as quais ideias foram compartilhadas, ações foram planejadas e comprometimentos estabelecidos.

À equipe da Emei Leonardo Arroyo, pela colaboração e entendimento durante todo o período em que estive limitada em ações como coordenadora pedagógica, momentos em que buscava dar corpo a este trabalho.

Ao Gepae (Grupo de Estudo e Pesquisa em Administração Escolar) da USP, com o qual muito aprendi e continuo aprendendo. Amigos de tantos saberes: a cada encontro coordenado pelo Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, aumentando a confiança em continuarmos acreditando na educação que faz a diferença.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe com quem sempre aprendo que estudar é importante, ouvir o outro faz-se necessário.

Ao Érico e o Gabriel, filhos admiráveis. Com vocês aprendo todos os dias muito mais do que ser mãe, também ser educadora e cidadã. Continuo desejando que vocês tenham filhos como vocês são para nós.

Ao Miguel: sem palavras para dizer o que representa na minha vida. Companheiro absoluto de todos os momentos, acompanhou cada passo desta construção, aguardando pacientemente a sua conclusão.

Tecendo a Manhã

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna. **Formação e Participação Políticas de Conselheiros de Escola: o caso do Município de Suzano-SP (2005-2009)**. 2012. 317 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta tese trata da formação política e da participação política dos conselheiros de escola que atuaram no município de Suzano – São Paulo, no período de 2005 a 2009, particularmente no que diz respeito aos familiares das crianças. Procuramos analisar em que medida esse tipo de formação contribui para a luta pela democratização da gestão da escola e para a elaboração de propostas de formação política por parte do poder público. O estudo foi organizado de modo a abordar no primeiro capítulo a questão da formação e da participação política. A partir de um conceito amplo de educação, ressaltamos a educação não formal e popular desenvolvida no mundo da vida, em diferentes processos participativos como campo privilegiado para a formação política preocupada com a tomada de decisões e com a democratização das relações. No segundo capítulo, privilegiamos o tema da institucionalização dos espaços de participação, tecendo considerações sobre a escola e sobre o Conselho de Escola, entendendo que não basta a criação de espaços democráticos de participação para que se garantam direitos legalmente firmados. Na sequência, apresentamos o contexto desta pesquisa, expondo, além das características do município de Suzano, as diversas ações voltadas à democratização da gestão da escola ali desenvolvidas e os participantes desta investigação. No último capítulo, à luz da teoria apresentada, identificamos e analisamos as concepções elaboradas pelos conselheiros de escola, participantes desta pesquisa, sobre formação, participação, representação, direito, escola e Conselho de Escola. Os dados foram obtidos por intermédio de: 1. consulta e análise de vários documentos da SME referentes às ações democratizantes elaboradas pelo município de Suzano/SP, no período entre 2005 e 2009; 2. entrevistas com doze conselheiros de escola, familiares das crianças, que atuaram no mesmo período. Nas conclusões, apresentamos, a partir do mapeamento realizado, aspectos de natureza temática, estratégica e estrutural que consideramos importantes para a elaboração de políticas públicas voltadas à formação política do conselheiro de escola com vistas à transformação da escola e da sociedade.

Palavras-chave: Formação política. Conselheiro de escola. Conselho de Escola. políticas educacionais.

ABSTRACT

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna. **Political formation participation of the school counselors: the case of the municipality of Suzano-SP (2005-2009).** 2012. 317 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This thesis deals with the political formation of the school counselor, specifically the parents segment, who worked in the city of Suzano - São Paulo (2005-2009). Our goal was to analyze to which extent this kind political formation helps in the struggle for democratizing the school management and in the creation of political formation proposals made by the government. The study was organized to address, in the first chapter, the issue of political education and participation. From a broad concept of education, we emphasize the non-formal and popular education developed in the world of life, in different participatory processes, as a privileged field for the political education concerned with participation in decision-making as well as the democratization of relations. On the second chapter, we focus the question of institutionalization of spaces involvement with considerations about the school and the School Council, understanding that just the creation of democratic spaces of participation such as the School Council is not enough to ensure that the relationships there established will guarantee the existence of rights legally signed, being democratic practices and relationships necessary for this warranty to become a reality. Following, we present the research context of the city of Suzano bringing characteristics of the various actions aimed at the democratization of school management developed there. In the last chapter, in light of the theory presented, we plot the concepts developed by school counselors on formation, participation, representation, law, school and the school council. To conduct the study, the data was obtained by: 1) SME documents that were organized, consulted and analyzed, related to democratizing actions developed for that municipality in the period between 2005 and 2009. 2) Interviews with twelve school counselors, from the parents segment, who acted in the same period. In conclusion, we return to the conceptions developed by the counselors, from the mapping done, thematic, strategic and structural aspects that we consider important for the elaboration of public policies for formation of school counselors with emphasis on transforming the school and society.

Keywords: Political formation. School counselor. School council. Education policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas de aprendizagens e participação política	60
Quadro 2 – Momentos das aprendizagens	64
Quadro 3 – Algumas atribuições do conselheiro de escola	131
Quadro 4 – Aprendizagens na participação política como conselheiro de escola	132
NO ANEXO H	
Quadro 5 – Concepções dos conselheiros de escola não participantes de ação social coletiva: formação política	289
Quadro 5A – Concepções dos conselheiros de escola participantes de ação social coletiva: formação Política	290
Quadro 6 – Concepções dos conselheiros de escola não participantes de ação social coletiva: participação política	290
Quadro 6A – Concepções dos conselheiros de escola participantes de ação social coletiva: participação Política	291
Quadro 7 – Concepções dos conselheiros de escola não participantes de ação social coletiva: representação	291
Quadro 7A – Concepções dos conselheiros de escola participantes de ação social coletiva: representação	292
Quadro 8 – Concepções dos conselheiros de escola não participantes de ação social coletiva: escola	293
Quadro 8A – Concepções dos conselheiros de escola participantes de ação social coletiva: escola....	293
Quadro 9 – Concepções dos conselheiros de escola não participantes de ação social coletiva: Conselho de Escola	294
Quadro 9A – Concepções dos conselheiros de escola participante de ação social coletiva: Conselho de Escola	294
Quadro 10 – Concepções dos conselheiros de escola não participante de ação social coletiva: direitos	295
Quadro 10A – Concepções dos conselheiros de escola participante de ação social coletiva: direitos	296

LISTA DE SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo e São Caetano
AC	Ação Católica
Alca	Área de Livre Comércio das Américas
Aneps	Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Apeoesp	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associações de Pais e Mestres
CAC	Conselhos de Acompanhamento e Controle
CAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CF	Constituição Federal
CFCCE	Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
Ciesp	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CMC	Conselho Municipal de Cultura
CMD	Conselho Municipal de Desportos
CMDM	Conselho Municipal dos Direitos da Mulher
CMDPD	Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência
CMDRAS	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural e Abastecimento de Suzano
CME	Conselho Municipal de Educação,
CMT	Conselho Municipal de Transportes
CNEPS	Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1971, Conselho Nacional de Pesquisa)
Comas	Conselho Municipal de Assistência Social
Comdicas	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Suzano
Comid	Conselho Municipal do Idoso
Comuce	Conselho Municipal dos Conselhos de Escola
Conseg	Conselho de Segurança
Corpo	Conselho do Orçamento Participativo
Creces	Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola
CT	Conselho Tutelar de Suzano
Dieese	Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sociais e Econômicas.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefes	Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial
Emeif	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

Fracab	Federação Riograndense de Associações Comunitárias de Amigos Barriales
G1	Grupo 1 (crianças de até 1 ano de idade)
G2	Grupo 2 (crianças de até 2 ano de idade)
G3	Grupo 3 (crianças de até 3 ano de idade)
G4	Grupo 4 (crianças de até 4 ano de idade)
G5	Grupo 5 (crianças de até 5 ano de idade)
HPTCs	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LCP	Ligas Camponesas no Nordeste
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCV	Movimentos do Custo de Vida
ME	Movimento Estudantil
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Nudi	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Peti	Conselho Municipal de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
Polop	Política Operária
PPA	Plano Plurianual
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PV	Partido Verde
RCEE	Regimento Comum das Escolas Estaduais
Seade	Sistema Estadual de Análises de Dados
Senac	Serviço Nacional do Comércio
Sesi	Serviço Social da Indústria
SIM	Série Inicial Municipal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMPGO	Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Orçamentária
SUS	Sistema Único de Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unicef	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: UM CAMPO INVESTIGATIVO.....	26
1.1 Formação política	26
1.1.1 Formação e educação.....	26
1.1.2 Concepções filosóficas de educação na perspectiva libertária: educação para a transformação social	27
1.1.3 Educação e opressão	34
1.1.4 Educação não formal e popular: uma perspectiva para a participação política.....	40
1.2 Participação política	47
1.2.1 Participação política: definições e concepções de agentes para sua efetivação	48
1.2.2 Participação política e movimentos sociais	56
1.2.3 Participação política e o processo formativo nos movimentos.....	59
1.2.4 Participação política e representação.....	66
1.2.5 Experiências que contribuem para a formação e a participação política.....	71
2 FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES: PROJETO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA.....	84
2.1 Da democratização do direito ao acesso à democratização das relações	87
2.1.1 O direito a ter direitos	88
2.1.2 Direito à educação no Brasil.....	90
2.2 Institucionalização dos espaços de participação política.....	101
2.3 Institucionalização da participação política na escola.....	109
2.4 O <i>locus</i> de interesse do conselheiro de escola: a escola e o Conselho de Escola.....	112
2.5 Conselho de Escola: impedimentos para a formação política	127
2.6 Conselho de Escola: aprendendo a participação política.....	131
2.7 Conselheiro de escola: formação e participação políticas	136

3 O CONTEXTO DA PESQUISA	140
3.1 A opção metodológica da pesquisa: a pesquisa qualitativa participante	140
3.2 Coleta de dados.....	142
3.3 O município de Suzano (SP)	149
3.4 A participação popular no município de Suzano (SP).....	151
3.5 A Rede Municipal de Ensino de Suzano (SP)	156
3.6 A experiência de formação de conselheiros e conselheiras escolares	169
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	182
4.1 Os sujeitos da pesquisa	183
4.2 Formação política: revelações que qualificam essa formação.....	188
4.2.1 Da formação adquirida na vida.....	203
4.3 Concepção de participação política. Participação como conselheiro de escola: quais as suas motivações?	207
4.3.1 Concepções sobre a representação: uma forma específica de participação política.....	216
4.4 Concepções de escola	222
4.5 Concepções de Conselho de Escola.....	230
4.6 Concepções de Direito: para além do acesso, o direito à participação política.....	237
4.7 Participação e aprendizagens	242
5 CONCLUSÃO	245
REFERÊNCIAS	261
ANEXO A – Questões para as formadoras do CFCCE	273
ANEXO B – Mapa 1 – Região do Alto Tietê – Acesso ao município de Suzano (SP)	274
ANEXO C – Mapa 2 – Município de Suzano (SP) e municípios da Grande São Paulo	275
ANEXO D – Organograma dos Conselhos do Setor da Educação.....	276
ANEXO E – Lei n.3.973 /2005 – Cria os Conselhos de Escola no município de Suzano ...	277
ANEXO F – Minuta: Projeto de Lei criando o Programa Conta-Escola.....	282
ANEXO G – Questões da atividade do Módulo I do CFCCE	287
ANEXO H – Concepções elaboradas pelos(as) conselheiros(as) de escola.....	289
ANEXO I – Manual dos conselheiros e conselheiras de escola	297

INTRODUÇÃO

A motivação para desenvolver esta investigação reside na relação que, por muitos anos, esta pesquisadora estabeleceu com a escola pública. Essa vivência refere-se às experiências como professora, coordenadora pedagógica, membro de equipe de governo, durante a administração municipal do Partido dos Trabalhadores, no período de 2001 a 2004 em São Paulo e, finalmente, como assessora da Secretaria Municipal de Educação do município de Suzano (também administrado pelo Partido dos Trabalhadores, a partir de 2005). Todas essas experiências foram marcadas pela preocupação com a construção de espaços democráticos de discussão e de deliberação em torno das problemáticas enfrentadas pela escola pública, de maneira geral, e pela unidade escolar, de maneira particular. Como professora e coordenadora pedagógica, esta pesquisadora pôde assumir a condição de conselheira de escola. Nas instâncias da administração pública, pôde propor e acompanhar ações articuladas à democratização da gestão escolar em sua íntima relação com o processo educativo necessário para implantá-las.

Essas práticas culminaram com a pesquisa do mestrado, que abordou o cotidiano de uma creche no sistema educacional do município de São Paulo, no momento em que as creches passaram a fazer parte do quadro da educação. Ao pesquisar a creche, com base na sua história, na luta das mulheres pelo atendimento educativo à criança pequena, e na importância desse atendimento como direito da criança e não como privilégio ou favor, o trabalho evidenciou que, naquele momento (2001-2004), espaços educativos como a creche eram, no dizer de Habermas, “colonizados”, isto é, apropriados pelas pessoas que ali trabalhavam. Esse fenômeno de apropriação já era observado por autores como Pinto (1996), Antunes (2002), Carvalho (1989), Paro (2000b), Pereira (1967), que analisaram a escola de ensino fundamental. Esse quadro evidenciava o distanciamento da comunidade em relação às tomadas de decisões da creche e o conseqüente surgimento de privilégios para pessoas que ali trabalhavam. Ficava claro, assim, que a qualidade almejada era aquela que tinha como referência a educação da escola tradicional, do ensino fundamental.

No trabalho investigativo do doutorado, retomamos a temática relacionada à participação da comunidade na tomada de decisões da escola, principalmente por intermédio do Conselho de Escola, bem como aos processos formativos, formal e não formal, engendrados na escola. Nesse contexto, a preocupação centra-se na formação política do

conselheiro de escola. Consideramos, nesse caso, a importância de uma pesquisa que traga a formação política do conselheiro de escola para o campo investigativo, no sentido de aproximá-la da estrutura global da escola, no contexto em que pedagógico e administrativo não se dissociam. Interessa-nos, também, trazer contribuições para a elaboração de políticas educacionais comprometidas com a democratização da gestão da escola pública, com a ocupação política dos espaços democráticos, como o Conselho de Escola. Falamos de uma atuação que possa contribuir para o aprendizado do controle social.

Com base nesses preceitos, esta pesquisa tem por objetivo analisar que formação é essa que oferece condições à participação ativa de conselheiros de escola nas tomadas de decisões da escola. Trata-se de uma formação proporcionada pela vida, pela participação coletiva, apresentando-se como política na medida em que favorece e ao mesmo tempo decorre da participação também política.

É nossa intenção verificar em que medida as contribuições de alguns autores clássicos da pedagogia como Michel de Montaigne, Anton Makarenko, Moisey Pistrak, Dewey, Paulo Freire, que pensaram a formação do ser humano em sua integralidade na sua relação com a vida estão presentes nas concepções dos conselheiros de escola.

Verificar se as aprendizagens construídas na prática dos movimentos sociais, da educação popular na experiência da vida que se vive estão presentes em suas falas.

E ainda, se ações progressistas desenvolvidas em espaços institucionalizados não escolarizados como do Orçamento Participativo, entre outros, estão presentes hoje nas concepções elaboradas pelos conselheiros escolares.

Pretendemos, também, analisar em que medida essas aprendizagens são importantes para a política educacional em questão, considerando-se a concepção de educação que se coloca em discussão neste trabalho.

Entendemos que essa formação também pode ser estimulada, proporcionada, construída a partir da elaboração da política educacional, com a participação do poder público, que, ao adotar uma postura crítica ao autoritarismo, ao centralismo, ao hierarquismo, aos mandos e desmandos – ainda presentes no sistema educacional e na escola –, pode trazer importantes contribuições para as necessárias mudanças nas relações de poder aí naturalizadas. Trata-se de uma formação que permite ao conselheiro de escola participar de trocas de experiências, verificar situações inadequadas recorrentes nas unidades de ensino, perceber as desigualdades e as contradições sociais presentes na prática escolar, analisar as relações estabelecidas nesse espaço; enfim, constatar a dimensão e a amplitude do conceito de educação, do público e do privado, ampliando suas possibilidades de participação nas

tomadas de decisões da escola. Vivenciando essas experiências, o conselheiro de escola poderá perceber-se também como educador, identificando os espaços que lhe cabem para manifestar-se criticamente em relação aos encaminhamentos adotados pela escola e pelo sistema. Assume-se, assim, como ser aprendiz, nessa construção coletiva e pedagógica que é a democratização da gestão da escola, e contribui para a transformação da prática política, que deve estar presente no cotidiano escolar e na sociedade.

A partir de 1980, inúmeras pesquisas foram realizadas, assinalando a participação popular na gestão da escola. Eram investigações que envolviam temas como o relacionamento entre escola e comunidade, canais institucionalizados de participação, políticas e orientações para a gestão de sistemas com autonomia das escolas, relação das lutas e movimentos sociais com as unidades escolares, descentralização e democratização, eleição de diretores de escola, terceirização de serviços em escola pública, democratização e autonomia, organização do trabalho escolar; função e papel do gestor; gestão pedagógica, entre outros (GHANEM, 1995, 2004; MARTINS; SILVA, 2010; SOUZA, 2010; MARTINS, 2011; MARKUS, 1997; MASOTTI, 2000).

É após o advento da Constituição Federal de 1988, com sua gradativa consolidação na década de 1990 – contando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 –, que o Conselho de Escola ganha ênfase nas pesquisas acadêmicas. Os trabalhos que apresentaram questões sobre o Conselho de Escola, desenvolvidos a partir da década de 1990, trouxeram contribuições importantes para retratar, em larga medida, sua dinâmica, seus conflitos, limites, possibilidades, formas de atuação dos conselheiros (e.g. PINTO, 1996; ANTUNES, 2002; ABRANCHES, 2006; CAMARGO, 1997; PARO, 2000b; AVANCINE, 1990; CARVALHO, 1992; GARCIA, 1995; GENOVEZ, 1993; MONTENEGRO, 1991; ZARGODSKY, 2006; SILVESTRINI, 2006; SILVA, 2005; HELO, 2007; FREITAS, 2000; CONCEIÇÃO, 2007; MARKUS, 1997).

No contexto amplo dessas pesquisas, uma das contribuições a se destacar refere-se à postura apresentada pelos conselheiros escolares frente à dinâmica desse espaço institucionalizado de participação, bem como às aprendizagens por eles desenvolvidas nesse processo participativo. Revelam-se posturas diferenciadas entre os diferentes segmentos, como demonstram as pesquisas de José Marcelino Pinto (1996), Ângela Antunes (2002), Mônica Abranches (2006), Teise Garcia (1995), Ydeliz Coelho de S. Sanches (2006), entre outros. Nesse sentido, quando o foco é a participação política do conselheiro de escola, ressaltam-se as “inabilidades”, as formas de resistências, os silêncios, as inseguranças dos

familiarese alunos frente à atuação da direção e de docentes que, com certa frequência, agem no sentido de centralizar as tomadas de decisões da escola.

É nesse processo participativo que os pais e seus familiares desenvolvem a observação, a escuta, a construção de diferentes saberes que reafirmam a importância desse espaço institucionalizado de participação. Frente às dificuldades apresentadas pelos conselheiros, o Conselho de Escola demonstra não ter logrado os avanços suficientes para sua efetivação como espaço que contribui para a revelação e efetivação de práticas democráticas na escola visando à consolidação de direitos.

Diante dos desafios enfrentados por alunos e seus familiares – segmentos historicamente distantes das tomadas de decisões da escola –, a formação política desses conselheiros de escola e, particularmente dos familiares, apresenta-se com a relevância ainda não abordada nas pesquisas acadêmicas que têm como foco a importância do Conselho de Escola na democratização da gestão. No levantamento de resumos de pesquisas realizadas nos registros da Capes, da base Scielo, da Anped, da Anpae, do CNPq e da Fundação Carlos Chagas, relativos ao período entre os anos de 1980 até 2010, o tema da formação de conselheiros familiares das crianças é praticamente inexistente em dissertações ou teses. Os trabalhos elaborados por Martins (2011), Martins e Silva (2010), Ghanem (1995, 2004) e Souza (2010) confirmam essa situação.

A temática formação e gestão, a exemplo de como é concebida a relação entre o fazer pedagógico e o administrativo na escola e nas políticas educacionais, raramente aparece associada nas pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, a pesquisa de Sanches (2006), que trata da formação dos alunos para a participação, e as de Souza (2008) e de Lima (2004), que tratam da formação de gestores, surgem com importância e certa especificidade, uma vez que abordam a formação de funcionários que estabelecem relação com a gestão da escola, diferentemente daquela estabelecida pelos familiares das crianças.

Em contrapartida, no que se refere às políticas educacionais, principalmente a partir de 2004, vários projetos com vistas à formação de conselheiros de escola estão em desenvolvimento em diversos municípios brasileiros. Essa situação está bastante vinculada à implantação do Programa Nacional para o Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que está em fase de expansão em localidades como Aracaju, Teresina, Natal, Manaus, Rondônia, Distrito Federal¹.

¹ Consultar: <<http://www.mec.gov.br/seb/conselhoescolar>>.

Contando com a participação de organismos nacionais e internacionais, foi organizado um Grupo de Trabalho para discutir, analisar e propor medidas para a implementação do Programa que “atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares² nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2004, p. 9).

O Programa conta com material instrucional composto por 12 cadernos intitulados:

- Caderno 1 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania
- Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola
- Caderno 3 – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade
- Caderno 4 – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico
- Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor
- Caderno 6 – Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação
- Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil
- Caderno 8 – A valorização dos trabalhadores da educação básica é um imperativo histórico
- Caderno 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo
- Caderno 10 – Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social
- Caderno 11 – Conselho Escolar e Direitos Humanos
- Caderno 12 – Caderno de Consulta – Indicadores da Qualidade na Educação. (BRASIL, 2004, p. 10)³.

Além do material instrucional, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares conta com cursos de formação voltados aos dirigentes das secretarias e conselheiros escolares dos vários segmentos, nas modalidades presencial e a distância. O artigo 1º do referido programa estabelece como objetivos:

- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- Apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- Instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares;

² O termo Conselho Escolar é adotado no programa com a justificativa de seguir a nomenclatura em consonância com aquela adotada sistema de ensino e por entendê-lo mais abrangente que Conselho de Escola. Este, por sua vez, “encontraria seu antecedente na experiência dos conselhos de fábrica, na experiência autogestionária dos movimentos socializantes do início do século XX na Rússia, Itália, Alemanha e outros, que situavam o poder de decisão nas corporações que o constituíam. Nesse sentido, a expressão *Conselho de Escola* assumiria um significado autogestionário, o que, em tese, expressaria melhor a gestão democrática, não estivesse implícito um componente reducionista, limitador da escola às suas corporações internas.” (BRASIL, 2004, p. 36). Adotamos o termo Conselho de Escola, entendendo-o para além de suas limitações às corporações internas em que a atuação dos conselheiros do segmento dos pais devem ganhar relevância frente à estrutura total da escola.

³ Consultar <www.mec.inep.gov.br>.

- Promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares;
- Estimular a integração entre os conselhos escolares;
- Apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação. (BRASIL, 2004).

As experiências inseridas no Programa Nacional para o Fortalecimento dos Conselhos Escolares, desencadeadas a partir de 2004, evidenciam a importância de se fomentar uma formação específica de conselheiros de escola, com base na compreensão de que os conselhos de escola são espaços institucionalizados de participação de relevância para a democratização da gestão da escola, tendo o conselheiro como sujeito histórico, social e político que passa a receber atenção das políticas educacionais. Trata-se de uma formação que pode extrapolar os muros da escola e repercutir em outros espaços de atuação social.

Sendo um processo sem produção acadêmica específica que traduza o que é essa formação, dada a sua importância para consecução da democratização da gestão da escola, entende-se que essa formação política se apoia em campos específicos da educação, como aquele preocupado com a relação educação e vida (FREIRE, 1994; MAKARENKO, 1985). Nesses termos, a formação é construída a partir da tomada da consciência crítica para a prática democrática. Na medida em que é mediada pelo diálogo, essa formação cria possibilidades de tomada de decisões em prol da coletividade.

São raras as pesquisas na área da educação que assumem essa perspectiva de análise de formação política⁴ tendo como sujeitos familiares de alunos da escola pública. Nesse sentido, a formação de conselheiros de escola surge com relevância e certa especificidade dada a dinâmica própria do Conselho de Escola, bem como a relação até então estabelecida entre a escola e a participação da comunidade nas tomadas de decisões. Quando o foco é a escola, a preocupação com a formação destacada nas pesquisas acadêmicas refere-se ao professor.

Esta pesquisa, cujo foco é a formação e a participação políticas do conselheiro de escola, pode, em certa medida, contribuir para a reflexão sobre as contradições existentes na elaboração de políticas educacionais que visam ao processo participativo da população nas tomadas de decisões da escola. Entendemos que, tanto a elaboração quanto seus

⁴ Com mais frequência, encontramos pesquisas sobre formação política em outras áreas como: saúde, meio ambiente e para atuação no conselheiro tutelar.

desdobramentos, são pertinentes à atuação dos conselheiros de escola, como processo essencialmente pedagógico.

Nesses termos, consideramos a histórica distância entre as condições reais oferecidas à participação política da população nas instâncias de decisões, como na escola, e as necessárias para a democratização da sua gestão. Com a perspectiva de que não basta a criação dos espaços de participação política como o Conselho de Escola, é de interesse desta pesquisa indicar elementos relativos ao tipo de formação que se faz necessário para a participação política, considerando-se estratégias que podem ser utilizadas na elaboração de propostas formativas e possíveis condições estruturais para sua realização, tendo em vista que membros do CE devem atuar com a consciência da importância da sua atuação, de seus limites e possibilidades frente à estrutura total da escola.

Tendo em vista que a formação política para a participação, direta ou representativa, pode ocorrer dentro e fora da escola, como no Conselho de Escola, na sala de aula, na reunião de professores, na reunião com as famílias, nas reuniões em outras instâncias, nos movimentos, nos sindicatos, nos partidos, nas associações diversas, pergunta-se: O que é essa formação? Como essa formação se constrói? Quais os requisitos para essa formação? Como se constrói o desejo dessa formação? O que ela pode nos revelar? Quais concepções, elaboradas em suas vivências participativas, os conselheiros de escola trazem para o espaço institucionalizado de participação como o Conselho de Escola? Se não basta a criação de espaços democráticos de participação, num momento em que a primazia é a participação em espaços institucionalizados, principalmente por meio da representação, qual formação deve ser considerada como relevante para a sua atuação na escola, e mais especificamente, no Conselho de Escola?

Para responder a essas questões, como aporte teórico, partimos do conceito amplo de educação que, ao contrapor-se às concepções da educação tradicional, considera que a educação acontece nos diferentes espaços da sociedade (GOHN, 2001a). Segundo Paro (2008b, p. 23),

[...] em seu sentido amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza (PARO, 2008b, p. 23).

Nesse sentido, assinala-se a formação integral do ser humano, interesse que esteve presente nos diferentes modelos de sociedade, em diferentes contextos históricos. Na verdade, a educação sempre representou um instrumento valioso para os segmentos sociais, seja em

razão do interesse de se formarem pessoas para a manutenção do poder de uns sobre outros – presente em contextos históricos em que a educação era privilégio de alguns –, seja em razão do interesse de se formar um novo homem, em que a educação passa a ser pensada como direito de todos, tendo em vista a construção de uma nova sociedade que visa à superação da dominação a que o povo é submetido.

Ao recorrermos a alguns dos clássicos da pedagogia, verificamos que muitas ideias atinentes às antigas formas de se pensar a educação do ser humano continuam presentes, na medida em que se confrontam com a compreensão de que a aprendizagem se processa pela transmissão linear de conhecimentos fragmentados de quem “sabe” para quem “não sabe”, impossibilitando a condição de sujeito de quem, nessa relação, recebe “passivamente”, de forma fragmentada, ordenada, recortada, o que “supostamente” deve ser aprendido (FREIRE, 1979; PARO, 2008b; RANCIÈRE, 2005; DEWEY, 1973).

A escola de hoje ainda está pautada, em grande medida, pela educação tradicional, caracterizada pela naturalização das relações de poder estabelecidas no seu cotidiano, por intermédio da definição de certas relações adulto-criança e escola-comunidade, da organização escolar que separa objetivos administrativos dos pedagógicos e fomenta um perfil centralizador, autoritário e verticalizado de “administração” e de educação. Essas relações não estão dissociadas das práticas presentes e necessárias ao sistema capitalista de produção. Reforçam-se, assim, na escola, relações autoritárias, em que dominantes impõem suas visões de mundo em detrimento daquelas dos dominados (GRAMSCI, 1968; FREIRE, 1974, 1979; PARO, 2000a, 2001, 2008b; APPLE, 2006).

Nesse tipo de relação, um manda e o outro obedece, um fala e o outro escuta, um pensa e o outro executa, um sabe e o outro não sabe. Trata-se de relações permeadas pelo que Jacques Rancière denomina de “alegorias da desigualdade”⁵, que não dão conta de uma formação política, formação para a prática democrática, para a cidadania, que, necessariamente, é pautada numa relação plena entre sujeitos.

As contribuições de Freire (1975, 1979, 1993, 1994, 2001, 2001b) entre outras são de extrema valia para se vislumbrar a formação política necessária à prática democrática. Com base nela, compreendemos que a educação como ato político se realiza na vida, na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Nessa relação, não há seres superiores e seres inferiores, todos têm a ensinar e a aprender. Esse tipo de relação rechaça a relação de poder de uns sobre outros.

⁵ Citado em *O espectador ignorante*, de Jacques Rancière (2008).

A formação política pode ser desenvolvida a partir de práticas de participação política como nos movimentos sociais, partidos, sindicatos, conselhos que, dada a forma como se elaboram, proporcionam a construção de saberes fundamentais para uma atuação social norteada pelos princípios atinentes ao valor da democracia.

As aprendizagens desenvolvidas a partir da consideração de que o ser humano é um sujeito de direitos historicamente conquistados e um ser de vontade, com poder de decisão, podem trazer contribuições para a formação do conselheiro de escola. Apoiando-nos em autores como Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warren, Miguel Gonzalez Arroyo, Rosely Caldart, que analisam movimentos sociais e educação, e em estudiosos da educação popular, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, entre outros, destacamos, neste trabalho, as aprendizagens fomentadas nos movimentos sociais, por entendermos que sua pluralidade e diversidade de associações com os interesses gerais podem ser articuladas a outras formas de participação política – no caso particular desta investigação, à participação em Conselhos de Escola.

Focamo-nos em aprendizagens desenvolvidas na vida, na relação com o outro, em que a observação, a escuta, o sentimento de pertencimento, a construção de identidades, a noção de público e privado, de coletividade estão presentes. Essas aprendizagens são, em larga medida, desenvolvidas em processos participativos em que direitos estão sendo questionados, conquistados, almejados. Nelas, encontramos a manifestação da vontade em aprender, o desejo de participar politicamente para a transformação pessoal e coletiva (BRANDÃO, 1990; STRECK, 2002; RITCHIE, 2002; CICONELLO, 2009; GOHN, 2004; GREEN, 2009, entre outros).

Tratando-se de uma perspectiva de formação no campo da educação não formal e popular, muitas questões importantes podem ser destacadas desse processo formativo, como as diferentes formas de se conceber a participação, a questão da representação, dos direitos, do Conselho de Escola e da própria escola. Há questões que envolvem a defesa de interesses particulares e coletivos, a noção do público e do privado com impacto para a atuação social.

A formação política para a participação política visando à transformação social há muito foi estudada por teóricos clássicos dos movimentos sociais em diferentes perspectivas em que se pensava a formação política para as massas ou mesmo produzida por elas. Desses pensadores destacamos o italiano Antonio Gramsci que trouxe inúmeras e importantes contribuições para o campo educacional e social. Seus estudos sobre a organização da escola e sobre o papel dos intelectuais, pautados pela ideia de que todos os homens são intelectuais, são importantes para o tema da relação governantes e governados.

O significado do termo participação política é desafio ainda não superado. Na definição, entram em jogo aspectos relativos a como e onde se participa, a quem participa e ao conteúdo que leva à participação, que lhe permite transitar da consciência ingênua à consciência crítica. A questão torna-se mais complexa quando a questão da participação política é pela forma representativa, em que interesses particulares e interesses coletivos estão em jogo. Autores como Carole Pateman (1992) e Norberto Bobbio et al. (1998), entre outros, que estudam a teoria democrática, podem nos auxiliar a delinear uma definição de participação política aproximada dos nossos interesses de pesquisa.

Do ponto de vista da participação política, são inúmeras as experiências pelo mundo que expõem interessantes processos formativos, intencionais ou não, decorrentes da participação política, seja em espaços institucionalizados, seja fora deles. Tomamos como exemplos, as aprendizagens desenvolvidas na atuação nos movimentos sociais, no Orçamento Participativo, em ações que aproximam organização da sociedade civil e poder público e mesmo em espaços institucionalizados como no Conselho de Escola. Mas esse processo formativo e participativo não é algo que se desenvolve de forma tranquila. Antes, pode ser considerado como decorrente de uma história de luta da população por garantia de direitos das condições dignas de sobrevivência, de direito à educação e à participação nas instâncias do poder. As aprendizagens decorrentes desse processo são evidenciadas, em grande medida, pelas estratégias de resistência manifestadas pela população na sua relação com o poder público, incluindo aí a escola (GOHN, 1985, 2001a, 2001b, 2004; ARROYO, 2003, 2008).

A institucionalização do espaço de participação para a tomada de decisões da escola trouxe novas e diferentes perspectivas de participação e com elas outras possibilidades de aprendizagens para a comunidade educativa. No entanto, para que essas aprendizagens se desenvolvam na perspectiva da prática democrática faz-se necessário que a escola seja entendida como grupo social em que a atuação de todos os segmentos como sujeitos das ações é importante para que a democratização da gestão se concretize.

Para esta pesquisa, como campo empírico, escolhemos um município administrado por um partido do campo democrático popular, o Partido dos Trabalhadores (PT). Como instituição, o partido tem a sua origem na própria história dos movimentos sociais que lutaram pelo processo de democratização do país. Engajou-se em mobilizações por direitos, por participação nas instâncias do poder, na tomada de decisões nos rumos do país. Com a sua eleição para o Executivo municipal de Suzano, em 2005, passou a fomentar a formação e a participação política da população nas instâncias do poder público municipal, visando romper

com o histórico distanciamento da população das tomadas de decisões dos espaços públicos como a escola.

Diante desse cenário, a área da educação do município de Suzano (SP) destaca-se pelas ações desencadeadas pela SME no sentido de propor e acompanhar processos participativos e formativos, como a implantação do Conselho de Escola e o Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola. Num município com histórico, anterior a 2005, de administração com perfil centralizador, autoritário e clientelista, ouvir cidadãos – que até então não tinham incentivo à participação política e que passaram a atuar como conselheiros de escola – e analisar suas concepções sobre formação, participação e representação, direitos, Conselho de Escola e escola, auxilia a compreender como as concepções que elaboram e a formação política que desenvolvem podem, ou não, ser relevantes para a elaboração de políticas educacionais com vistas à participação política.

Em termos metodológicos, optamos pela pesquisa qualitativa participante, uma vez que, como destaca Stake (1983), ela tem como objetivo analisar situações carregadas de subjetividade. Trata-se de uma abordagem relevante para esta investigação, uma vez que nos propomos a analisar relações, contradições e contribuições envolvidas nos processos de formação para a participação com vistas à democratização da gestão, de maneira geral, e à democratização da gestão da escola, de maneira particular.

Foi também importante trazer algumas considerações sobre pesquisa qualitativa participante evidenciadas por Justa Ezpeleta (1986), para quem a pesquisa participante assume diferentes formas e junto com a pesquisa e a participação, um elemento importante que não pode faltar é a política, que pode se apresentar de forma explícita ou não. Para a autora, entre as várias possibilidades de construções, abordar o sujeito e os processos surgem como prioridade.

Ao adotarmos as entrevistas para a coleta de informações dos sujeitos pesquisados, recorreremos a Pierre Bourdieu (2001), para quem cada entrevista tem sua especificidade e seu tempo que não necessariamente corresponde ao tempo da leitura, devendo ser consideradas todas as manifestações dos sujeitos pesquisados como gestos, posturas. O autor, a exemplo de Clifford Geertz (1997), alerta o pesquisador para que leve em conta que sua ação investigativa se dá a partir do ponto de vista de um ponto de vista. Para Geertz, isso significa estar ciente de que a pesquisa é interpretação de interpretação.

Em razão dos aspectos decorrentes das relações de poder que se formam na instância escolar e das acepções que se construíram acerca da formação que ela oferece, é necessário considerar não só as questões objetivas evidenciadas nas entrevistas analisadas, a partir das

falas dos sujeitos pesquisados na condição de conselheiros de escola, como também o contexto da política educacional do período. Nesse caso, a atuação do pesquisador deve ser especialmente cautelosa para evitar generalizações com base em casos muito específicos.

Contatamos integrantes da equipe de governo que atuaram na administração assinalada neste trabalho, para obtermos o contato dos sujeitos pesquisados e para colhermos dados registrados e documentos que envolveram as propostas da SME no período.

Realizamos, no trabalho de campo, entrevistas com alguns conselheiros e algumas conselheiras das diferentes modalidades de ensino, moradores de regiões diversas do município, que atuaram no período e no contexto enfocado neste trabalho (2005-2009), considerando dois agrupamentos:

- a) conselheiros com histórico de participação em ações sociais coletivas anteriores à sua atuação como conselheiro de escola;
- b) conselheiros sem histórico de participação em ações sociais coletivas anterior à sua atuação como conselheiro de escola.

Para cumprir os interesses desta investigação, este trabalho organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo está composto por duas seções, para apresentar o aporte teórico sobre educação e formação política e sobre a participação política que embasa a análise sobre a constituição da formação política do conselheiro de escola.

O segundo capítulo resgata historicamente os movimentos sociais, com o intuito de se analisar a importância de se investir nos espaços institucionalizados de participação, com foco na escola e no Conselho de Escola. O capítulo é encerrado, ressaltando-se alguns desafios à atuação do conselheiro de escola frente à estrutura total da escola no tocante à sua democratização.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, expondo características da política de participação popular no município de Suzano (SP), a rede municipal de educação e as ações desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação, com destaque para o Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola, desenvolvido a partir de 2005.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa. Nele, as concepções de formação política, participação política, representação, escola, Conselho de Escola e direitos são abordadas, ora diretamente ora indiretamente nas entrevistas com os conselheiros de escola. São concepções que, entre outras, apresentam-se articuladas e que consideramos de grande importância para os objetivos deste trabalho. . A partir dessas concepções, das falas dos conselheiros, desenvolvemos as análises e discussões.

Finalizados os trabalhos de investigação aqui propostos, assinalamos, nas conclusões, com base na análise empreendida no quarto capítulo, algumas diretrizes que entendemos ser relevantes para a elaboração da proposta de formação política do conselheiro de escola que se pretende constituir como política pública comprometida com a democratização da gestão da escola. Essas diretrizes priorizam de modo geral possíveis conteúdos comprometidos com a elevação da consciência ingênua à consciência crítica a serem tratados nesse processo formativo, sua necessária articulação com a forma de abordá-los, entendendo-os como questões indissociáveis, e ainda traçar algumas condições estruturais consideradas importantes para a efetivação dessa formação como política pública.

Além da expectativa de poder contribuir com a elaboração de projetos de formação política, esta pesquisa tem também como expectativa contribuir com a reflexão acerca da questão da participação do conselheiro de escola na perspectiva da democratização da gestão da escola.

As concepções, estratégias e condições que norteiam as propostas de formação política dos conselheiros de escola devem estar afinadas com as demandas históricas por direitos, questões que ainda se apresentam como importante campo de atuação tanto para a atuação do poder público quanto para as pesquisas acadêmicas.

1 FORMAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: UM CAMPO INVESTIGATIVO

1.1 Formação política

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, buscamos situar qual concepção de educação está em consonância com a formação que se entende ser construída também por meio da participação política. Na sequência, ressaltamos a importância da participação política para a transformação social. Abordamos, ainda, o processo formativo a partir do legado dos movimentos sociais como contextos privilegiados para a participação e para a formação política. A questão da representação política também é enfocada nesta seção, visto que ela parece ser um dos desafios enfrentados por aqueles que vivenciam a condição de representantes, como os conselheiros de escola, sem que, para isso, tenham recebido uma formação prévia e específica. Por fim, trazemos algumas experiências de formação e de participação que podem contribuir para a análise das diferentes possibilidades de desenvolvimento desse tipo específico de formação política.

1.1.1 Formação e educação

A nossa intenção é verificar em que medida as aprendizagens advindas das contribuições dos clássicos da pedagogia, da prática dos movimentos sociais, da educação popular e de ações progressistas desenvolvidas em espaços institucionalizados não escolarizados estão presentes nas concepções elaboradas pelos conselheiros escolares; pretendemos analisar como essas aprendizagens são importantes para a definição da política educacional em questão, considerando-se a concepção de educação que se coloca em discussão neste trabalho. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa pode contribuir para a reflexão e para auxiliar a superação das contradições presentes na elaboração de políticas educacionais que visam ao processo participativo da população nas tomadas de decisões da escola, como a formação dos conselheiros de escola, entendendo tanto tal elaboração quanto

seus desdobramentos e a atuação dos conselheiros como processos essencialmente pedagógicos.

Com esse entendimento, trazemos, no primeiro item, concepções filosóficas de educação na perspectiva libertária para se pensar em uma formação política para a tomada de decisões a partir da formação do homem em sua integralidade, como sujeito de sua própria ação, como ser dotado de vontade. No segundo item, essa possibilidade de manifestação de vontade, de poder de decisão, se apresenta como relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens, transformando, interferindo e ao mesmo tempo sendo transformado. No terceiro item, tendo como referência um conceito amplo de educação, apresentamos problematizações que envolvem o modelo de educação que não permite a autoria do sujeito na ação, em que relações hierárquicas se estabelecem truncando o diálogo e desencadeando a tomada de consciência vertical da qual trata Da Matta. Nessa educação que oprime, a questão relacional ganha relevância para se garantir direitos. Por fim, apresentamos o item que trata da educação não formal e popular numa perspectiva para a participação política, entendendo que esta pode trazer contribuições para a superação da opressão a que considerável parcela da população está submetida. Nesse sentido, entendemos que ela traz contribuições para o conhecimento de si, construído numa relação horizontal com o outro, em que conhecimentos são construídos e apropriados para a superação do senso comum que imobiliza, impedindo avanços para a transformação social.

1.1.2 Concepções filosóficas de educação na perspectiva libertária: educação para a transformação social

A educação, em séculos passados, foi pensada e questionada por diferentes filósofos, educadores, pensadores, religiosos, intelectuais, que se ocuparam dela para vislumbrar possibilidades de outras construções, individuais e mesmo coletivas. Montaigne (1580-1592), Comenius (1592-1670), Jacotot (1770-1840), Rousseau (1712-1778); Mann (1796-1859) são exemplos de alguns clássicos da educação, que trouxeram contribuições importantes para além de seus tempos. Suas proposições, sejam reformistas, sejam revolucionárias, apresentaram, cada qual em seu contexto histórico, social e político, pontos relevantes que hoje contribuem para a reflexão e a elaboração de propostas de formação que, no nosso

contexto, passaram a ser discutidas como direito de todos e não apenas de alguns “iluminados”, como em épocas passadas.

Como críticos de seu tempo, questionaram a educação tradicional. Todos eles assinalaram a potencialidade que o ser humano possui para aprender; a importância do desenvolvimento da vontade de aprender; a criação de diferentes formas e metodologias não tradicionais para ensinar e aprender, na perspectiva de que o adulto não é o detentor todo poderoso do conhecimento a ser transmitido para a criança. Enfim, todos eles abordaram questões até hoje importantes sobre a educação, relacionadas ao ensino e à aprendizagem prazerosa – realizada a partir da experiência da criança, da sua vontade de aprender –, à liberdade, à natureza. Há nesses estudos, a partir de análises de situações práticas ou não, proposições importantes, não apenas para o aprendizado das crianças como para o desenvolvimento da observação, da escuta, do prazer de aprender e de participar, relevantes para a formação do ser humano em qualquer idade.

Se dos ensinamentos de Michel de Montaigne podemos destacar a importância de se formarem pessoas com “cabeças bem-feitas” e não “cabeças bem-cheias” (MONTAIGNE, 1972, p. 81), dos ensinamentos de Amos Comenius (1997), relevamos a relação do homem com a natureza, compreendendo a educação para toda a vida e para todos.

Considerando a educação para todos, o reformista Horace Mann via na educação o caminho para a liberdade e condição para a resolução de todos os problemas sociais, numa sociedade permeada pela diversidade, como a americana. Acreditava que “liberdade só se pode assegurar mediante ampla *distribuição de conhecimento*⁶ entre o povo”, uma vez que nenhuma nação pode ficar por muito tempo ignorante e livre (MANN, 1963, p. 9, grifo nosso). Aprendizagem como processo ativo envolve, segundo Mann, o trabalho efetivo que “tem de ser realizado pelo próprio indivíduo que está aprendendo” (MANN, 1963, p. 12).

Nesse ponto, retomamos Rousseau, para quem a educação, o prazer, a natureza, a alegria e a liberdade podem se desenvolver de forma articulada e paralela no processo da participação da tomada de decisões. Por outro lado, o pensador, revelando-se um precursor dos movimentos progressistas e reformadores da educação, esboça o quadro de uma educação e de uma escola capazes de formar o cidadão livre, preocupado com as práticas democráticas, que respeita a igualdade entre as pessoas; uma educação e uma escola que assumem a

⁶ É interessante notar que, mesmo considerando a importância da “distribuição do conhecimento” para o povo – o que nos leva à interpretação de que se trata de um conhecimento exterior ao indivíduo –, Mann criticava a metodologia que fazia com que a criança começasse a aprender pelo alfabeto e pelas sílabas, manifestando-se contrário ao ensino de memorização. Destacava como de grande importância a *vontade* de aprender da criança. Se ainda não estivesse estimulada, deveria ser despertada. Acreditava o autor que, daí em diante, a criança desenvolver-se-ia sozinha. (MANN, 1963).

convicção de que a tomada de decisão individual e a participação na vida pública educam o cidadão para a tomada de decisões, para além dos interesses particulares, propiciando-lhe o senso de coletividade, de público (ROUSSEAU, 2004).

O professor Joseph Jacotot, por sua vez, ao questionar os ideais da Revolução Francesa, afirmou que todos têm iguais condições de aprender e que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade só teriam sentido se pensados a partir da questão da igualdade de inteligências e da vontade de cada um. A igualdade, nesse caso, é ponto de partida e não de chegada para se atingir a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2005), entendida como a libertação da condição de objeto, de coisa a que as pessoas são submetidas. Reconhece-se, por essa perspectiva, que as pessoas nascem em condições desiguais de inteligência para constituírem-se como sujeitos, e compreende-se que as desigualdades sociais são condições naturais do ser humano, não sendo construções históricas. Interpreta-se, assim, que as hierarquias econômicas e sociais se legitimam também por hierarquias de “saberes”, por intermédio das quais se estabelecem as condições para a naturalização do poder de uns sobre outros, para a cisão entre quem decide e quem executa.

Ainda quanto à questão da emancipação intelectual – reservadas as manifestações anárquicas de Jacotot, nesse vai e volta no tempo –, na atualidade, ela nos remete à libertação consciente da condição de oprimido de que fala Paulo Freire, para quem, a partir do desenvolvimento da vontade de se libertar e de se educar, a educação de todos se daria em comunhão (FREIRE, 1979).

Em termos práticos, as experiências desenvolvidas por Anton Makarenko (1888-1939) na colônia Máximo Gorki, que acolhia menores infratores, e aquela apresentada por Moisey Pistrak (1888-1940) na escola da educação e do trabalho, no período das difíceis condições pós-Revolução Russa são reveladoras da concepção de educação preocupada com a formação do novo homem para uma sociedade em transformação. Nessas experiências, o desenvolvimento do potencial das crianças na elaboração, tomada de decisões, execução de atividades em prol da coletividade se apresentam ligados à resolução de problemas da vida cotidiana. Nelas, interesses individuais se apresentam associados aos interesses sociais. A criança considerada nesse contexto é a criança concreta que precisa aprender a lidar com as difíceis situações decorrentes da vida, cabendo ao adulto educador atuar como uma espécie de suporte, de mediador aprendendo nesse processo. Essa aprendizagem se dá coletivamente entre educandos e educadores.

O princípio da coletividade é de fundamental importância para o êxito de seus trabalhos. A organização do coletivo em conselhos, a realização de assembleias, a disciplina

com sanções estabelecidas coletivamente para aqueles que não respeitassem os combinados, seja ele adulto ou criança também constitui traço marcante da vivência na Colônia Gorki. A relação estabelecida entre os jovens mais experientes e a introdução dos novatos marca de forma contundente tais experiências. Na organização dos conselhos, postos de responsabilizações são instituídos conforme a necessidade da ação, prevendo o revezamento de seus ocupantes com certa frequência. Todos devem aprender a se portar como comandante e como comandado, entendendo que todas as discussões e decisões deveriam ser tomadas coletivamente em assembleias ou nos conselhos.

Princípios como honestidade, solidariedade, responsabilidade, respeito ao outro, disciplina, devem conduzir as ações cotidianas, na autogestão da coletividade. O poder do coletivo devia vislumbrar a própria organização social soviética. Nelas, estudo e trabalho são importantes. Trabalho é uma forma de estudo uma vez que proporciona diferentes possibilidades de aprendizagens. Em Pistrak, os conteúdos escolares são organizados em disciplinas a partir do que chama de complexos⁷, devendo ser discutidos e apreciados pelo coletivo das crianças. Em Makarenko, os conteúdos escolares⁸ são também trabalhados, porém não são centrais no processo de formação do sujeito, que deve aprender a identificar problemas, analisá-los, encontrar formas de resolvê-los, tudo coletivamente, de forma direta ou representativa.

É nessa perspectiva libertária que entendemos a formação para a participação política do conselheiro de escola. Por ela, reconhecem-se não só o direito à manifestação das opiniões do conselheiro, como também os seus saberes e o seu potencial para construir, coletivamente, outros conhecimentos. Dessas construções temos repercussões para esse tipo de formação na solidificação de uma sociedade pautada pelo valor da democracia.

Em que pese às épocas, contextos históricos e sociais e eixos orientadores que distinguem as abordagens acima apresentadas, encontramos um importante ponto de convergência entre elas: a negação da formação nos moldes tradicionais de ensino, que investe na “domesticação” e na “mecanização” do ser humano, deixando de considerá-lo como sujeito de sua própria ação, de sua história, do seu processo de humanização e dessa construção no plano da coletividade.

⁷ Complexo temático se constitui em organizar o trabalho pedagógico de tal forma que a realidade esteja presente em sua dialeticidade. Temas diversos são abordados de forma interdependente e em estreita relação com a realidade social, devendo permitir ao educando a crítica e possibilidade de intervenção para a transformação social. (PISTRAK, 1981).

⁸ Nessa perspectiva, as aprendizagens desenvolvidas na ligação direta com a vida são importantes conteúdos críticos, políticos, formativos para a constituição do sujeito.

A condição imposta pela educação tradicional centrada no professor, nos livros, numa perspectiva linear de transmissão de conteúdos que massificam traz implicações para as relações entre as pessoas envolvidas no processo educativo, tornando educador e educando vítimas de um processo opressor de formação. Nessa perspectiva, a educação tradicional mina a possibilidade de educador e educando serem sujeitos da ação (PARO, 2008b; MAKARENKO, 1985).

Felizmente, a alternativa desse tipo de educação não é inexorável. A dinâmica da aprendizagem pode ser construída de diferentes formas. Se a relação entre seus participantes é pautada pela dominação e pela coerção, vislumbra-se a formação de seres passivos e submissos à ordem estabelecida, conforme interesses particulares de uma classe social. Se, pelo contrário, por meio da persuasão, o processo é dinamizado pelo diálogo, na perspectiva de se construir o consentimento, seja pela presença de argumentos propícios, seja pela ausência de argumentos contrários, abrem-se caminhos para a formação de sujeitos éticos que valorizam a palavra do outro. Enquanto na primeira perspectiva, a educação serve como ferramenta para a manutenção do *status quo*, na segunda, desenha-se a possibilidade da transformação social. A exemplo de Makarenko e Pistrak, o princípio educativo cunhado no conceito de trabalho ou estudo na perspectiva gramsciana é este:

[...] não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não como simples coação. [...] a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 1968, p. 130).

A formação para a transformação social, como meio para a construção do ser humano educado, está voltada para a prática democrática. Por intermédio dessa formação, o sujeito passa a conviver com o outro, numa relação entre iguais, em que não há negação da subjetividade, pois se assume que todos possuem potencialidades. Nesses termos, a formação se dá pela atualização histórico-cultural do homem em sua constituição como ser humano a partir da vivência coletiva.

Da sua relação com a natureza, o homem a transcende e diferencia-se dos outros animais, fazendo história, criando valores, estabelecendo novas relações com a natureza, modificando-a e, ao mesmo tempo, modificando-se e pronunciando-se diante dela. Da relação estabelecida com outros homens, faz-se humano. Nessas relações, constrói conhecimentos,

estabelece objetivos, utiliza meios para atingi-los, manifesta-se como ser de vontade, que faz escolhas. O homem, enfim, não está no mundo apenas como ser biológico, que cria e procria, mas, acima de tudo, forma-se como ser social, histórico e cultural, interferindo na realidade, humanizando-se e educando-se com o outro. Conforme Freire (2001, p. 49),

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.

Entendemos a formação das pessoas como um processo complexo, que se estabelece na relação com o outro e abrange diferentes vieses. Orientando-se pela percepção da complexidade que envolve os processos educativos, Gohn (2010) afirma serem várias as possibilidades de sua análise. Pode-se considerá-los do ponto de vista intelectual, social, cultural, entre outras perspectivas. A produtividade da análise deve-se, entre outras razões, pelo fato de que os seres em formação definem uma maneira particular e contextualizada de se assenhorearem dos saberes, reconstruindo-os em direções, por vezes, inusitadas.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Sendo o ser humano constituído por uma história individual, pessoal e social, que se firma na relação com o outro, essas descobertas são fruto de relações sociais estabelecidas nos âmbitos privado e público⁹; assim se processa a educação porque o homem é “um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas está com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 2001, p. 47).

Esse processo de construção de relações pode se estabelecer, segundo Paro (2008b), de, pelo menos, duas maneiras: pela coerção ou pela persuasão. No primeiro caso, o processo envolve relações de poder, engendradas para manter a dominação de um sobre o outro. No segundo caso, o processo se dá com base no diálogo, com vistas à emancipação de todos, caracterizando-se, assim, relações de poder construído com o outro e não sobre o outro.

⁹ Nos termos apresentados por Roberto Da Matta (1983, 1991), privado relaciona-se com o particular, com a casa; público, com o universal, com a previsão de ser para todos, com a rua.

No campo da educação, esse quadro tem repercussões. Se, na coerção, a subjetividade da pessoa é colocada em xeque, o processo educativo não considera a vontade e a aceitação do outro. Temos, nesse caso, uma educação para a submissão e não para transformação social. Por outro lado, a partilha de poder pela persuasão, envolvendo o diálogo e o consentimento consciente do outro, instala outra possibilidade de relação – e, conseqüentemente, de educação –, que, nas considerações de Vitor Henrique Paro (2008b, p. 41-42):

[...] supõe a completa ausência de conflito na relação de poder. Neste caso, B realiza determinado comportamento do interesse de A porque este o convenceu a realizá-lo livre de quaisquer constrangimentos. Certamente, se não tivesse havido a intervenção de A, o comportamento de B seria outro. Entretanto, após a intervenção (que não deixa de ser um exercício de poder), B considera o comportamento que foi levado a realizar mais interessante do que aquele que realizaria sem a intervenção de A. Esse tipo de relação de poder só é possível se há o autêntico diálogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas. Em termos políticos essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais [...].

Para o autor, o caráter persuasivo das relações tem como peculiaridade a incerteza, na medida em que aquele que se envolve no diálogo deve pressupor não só a possibilidade de não persuadir o outro, mas ser por ele persuadido. Assim, “a persuasão exhibe uma aparência de extrema fragilidade, pois que nunca se pode estar certo de que o poder potencial que se julga ter venha confirmar-se no poder atual que se exerce (PARO, 2008b, p. 54). Nesses termos, a educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza.

Coerção e persuasão referem-se a relações que se negam e se contradizem, que não podem ser desenvolvidas em harmonia e em sintonia num mesmo processo educativo. Devem, por isso, ser consideradas em perspectivas educativas distintas. Nesse sentido, Vitor Henrique Paro adverte-nos que, no senso comum, a educação frequentemente é tratada como sinônimo de ensino, associada à transmissão de conhecimentos e de conceitos e vinculada à moral e valores. Segundo o autor, a educação tida dessa forma caracteriza-se em ser

Aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes, e se associa o ensino à passagem de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação. Nesse modo diferenciado de entender a educação e o ensino, a primeira é geralmente imputada ao lar ou à família e o segundo é atribuído à escola. (PARO, 2008b, p. 20).

Por essa perspectiva, a formação do sujeito está atrelada, principalmente, às responsabilizações do próprio sujeito e das esferas familiar e escolar. Não é raro, nesse caso, que assuntos importantes da vida sejam tratados de forma imposta por uma ou outra esfera de formação; questões como a da sexualidade, de gênero, de etnia, de classe, de geração, entre outras, adquirem natureza hierarquizante.

Na escola para a coerção, vigora o silêncio: familiares, professores, funcionários da escola não estabelecem diálogo. A criança, o adolescente e mesmo o adulto, numa situação de inquietação, tentam buscar as informações, saciar suas curiosidades, possivelmente em outros canais e espaços de formação e informação como a rua, o clube, a reunião entre amigos, os livros, as revistas etc. Essa escola traça os conteúdos, de maneira acrítica, articulados a um currículo comprometido com a manutenção do sistema capitalista de produção, apresentando como uma de suas consequências serem trabalhados tendo como maior preocupação resultados aferidos em provas avaliativas externas e internas. Sua preocupação se distancia da criança concreta à medida que não a considera em sua vida real como ser que recebe reflexos de um sistema social desigual.

Em contrapartida, na escola que exerce a persuasão e o diálogo, a imprevisibilidade constitui-se em possibilidade de convencimento do outro ou de ser convencido por ele. As inquietações são permeadas pelo debate de ideias na busca de consenso. Em seu processo educativo, essa escola cria possibilidades de manifestações e a participação política é que oferece elementos para um determinado tipo de formação política em que o exercício da voz de todos os segmentos se faz presente a partir do princípio da coletividade. Essa escola soma vozes não falando pelo Estado, mas para ele.

1.1.3 Educação e opressão

Em termos de educação para a participação política consciente, refuta-se, obviamente, a perspectiva formativa do senso comum, pautada pela transmissão de conhecimento de quem sabe para quem não sabe e na transmissão de valores e da moral. Precisamos de um conceito rigoroso e amplo de educação, em que se ressalte a ideia de apropriação da cultura, que, conforme Paro (2008b, p. 23), envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes; enfim, toda produção humana.

O desafio para se atingir esse modelo amplo de educação exige a aproximação das diferentes esferas de vivência social. Não se pode considerá-las de forma fragmentada, ficando, por exemplo, a escola encarregada de transmitir os fragmentos de conteúdos escolares organizados em disciplinas, em grande medida sem consonância com as situações cotidianas que enfrentam, e a família, os valores, a moral e os bons costumes. Para Maria da Glória Gohn (2010, p. 15), a articulação da educação,

[...] em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual.

Ao focar os movimentos sociais como um campo específico de educação, a autora trabalha com o que chama de campos diferenciados da educação, compostos pela educação formal, informal e não formal, ressaltando que a educação informal, mesmo sendo pré-condição da educação não formal, é mais ampla do que esta. A educação informal seria aquela desenvolvida no processo de socialização primária e também secundária¹⁰, a partir dos relacionamentos desenvolvidos inicialmente no lar ou no seio da família, depois, na escola, com os amigos, na igreja, no clube etc. (GOHN, 2010; BERGER; LUCKMANN, 1976). Caracterizada pela preocupação com a moral, os valores e os bons costumes, a educação informal seria aquela que não está regida por leis educacionais, que não possui currículo pré-determinado nem trabalha conteúdos organizados em disciplinas, mas que ocorre na relação de proximidade entre as pessoas ligadas, por exemplo, por laços familiares ou de amizade. Enquadra-se aí também a formação que se desenvolve via transmissão de conhecimentos e de

¹⁰ Para Berger e Luckmann (1976, p. 175), “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Podemos aqui deixar de lado a questão particular da aquisição do conhecimento relativo ao mundo objetivo de sociedades diferentes daquela de que cada homem se tornou primeiramente membro, e bem assim o processo de interiorização desse mundo como realidade, processo que apresenta, ao menos superficialmente, certas semelhanças com a socialização primária e secundária, não sendo contudo estruturalmente idêntico a nenhuma destas [...]. É imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária. Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significados que se encarregam de sua socialização [...]. Estes outros significados são-lhes impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como a realidade objetiva.” Mais adiante, os autores afirmam ser um processo que envolve entre outras questões, as emoções, por exemplo, ao considerar que “a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária).” (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 176).

valores de geração para geração, definindo, em grande medida, condutas, posturas, visão de mundo (GOHN, 2010).

Paralelamente à educação informal, tem-se a educação formal escolar, que, na atualidade, cada vez mais cedo, principalmente nos grandes centros urbanos, é introduzida na vida das crianças, marcando de forma significativa sua formação política na vida adulta. Ela se dá em contextos e espaços específicos, dotados de regras como escolas da educação básica e creches. É caracterizada como sendo a educação que ocorre exclusivamente em espaços escolares, pertencentes a um sistema de ensino e que é regida por uma legislação e muitas regras. Nesse contexto, há uma previsão de conteúdos a serem trabalhados, um currículo definido previamente, professores contratados para transmitir os fragmentos de conteúdos num tempo e espaço pré-determinados. Trata-se, em grande medida, da educação bancária de que fala Freire, em que os alunos, no banco escolar, são depositários de conteúdos¹¹ a serem sacados no futuro. Em sua sistematicidade, essa educação só pode ser mudada com o poder instituído (FREIRE, 1979). Vigoram aí relações permeadas pelo que Jacques Rancière denomina de “alegorias da desigualdade”¹², marcadas pela hierarquia, que não dão conta de uma formação para a prática democrática, para a cidadania, necessariamente pautada numa relação plena entre sujeitos.

Pode-se perceber esse tipo de relação nas práticas da educação escolar tradicional. Nas palavras de Freire (1994, p. 34), essa educação se processa de tal forma que

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Essa educação é caracterizada pela naturalização das relações de poder estabelecidas no cotidiano da escola de diferentes formas. A opressão revela-se na relação adulto-criança, professor-aluno, na relação hierárquica de saberes, em que se apresentam superiores os

¹¹ Conteúdos que negando o diálogo nega o desenvolvimento da consciência crítica não possibilitando a sua identificação de classe oprimida. Conteúdos que impedem a superação da consciência mágica e ingênua e que ao serem sacados no futuro contribuem para tudo permanecer como está. (FREIRE, 1979, 2001, 2001b; APPLE, 2006)

¹² Citado em *O espectador ignorante*, de Jacques Rancière (2008).

saberes escolares (para o futuro) em relação aos saberes úteis (para a vida que se está vivendo hoje), na relação escola-comunidade e nas demais hierarquias sociais, como aquelas que envolvem questões de gênero, etnia, sexualidade, na organização escolar que separa objetivos administrativos dos pedagógicos e fomenta um perfil centralizador, autoritário e verticalizado de administração (PARO, 2001).

Como nos mostram muitos educadores, entre eles Celestin Freinet, John Dewey, Pistrak, e Makarenko, esse tipo de educação não dá conta de muitos dos aspectos importantes para o desenvolvimento da vontade de aprender e de participar, da autonomia e da participação política para a prática democrática necessárias à transformação social. Por mais articulada que seja sua organização, ela enfoca apenas uma parte da cultura que, ao ser desenvolvida sem a ação protagonista de seus sujeitos, principalmente do educando, distancia-se ainda mais da educação em seu sentido amplo e da perspectiva democrática.

O quadro agrava-se diante do modelo econômico e social a que estamos conformados, que, ao reivindicar a formação de seres competitivos, egoístas, consumidores desenfreados para quem o *ter* sobrepõe-se ao *ser*, o *parecer ser* se legitima como *ser*, atua num sentido contrário ao exercício de práticas democráticas. Nesses termos, a educação escolar, ao ser desenvolvida de forma acrítica, ao não atuar no sentido de aclarar o ser social e político que somos, corrobora a manutenção do *status quo*. Além de embasar-se no autoritarismo, apresenta-se “engessada” pela estrutura burocrática e voltada para o atendimento às exigências decorrentes do sistema capitalista de produção (PARO, 2000a, p. 87).

Isso ocorre porque “num mundo que tem que se mover obedecendo às engrenagens de uma hierarquia que deve ser vista como algo natural, os conflitos tendem a ser tomados como irregularidades”, não podendo ser visto como “um sintoma de crise no sistema, mas como uma revolta que deve e precisa ser reprimida” (DA MATTA, 1983, p. 142). Desse tipo de entendimento decorre uma forma de educação que assume o papel da repressão. Desse modo,

O sistema iguala num plano e hierarquiza no outro, o que – como resultado – promove uma tremenda complexidade classificatória, um enorme sentimento de compensação e complementaridade, impedindo certamente a tomada de consciência social horizontal. Sendo assim, é facilitada a tomada de consciência vertical. (DA MATTA, 1983, p. 149).

Elimina-se, assim, o diálogo como forma de negociar conflitos. Torna-se difícil a relação entre iguais, pois se exige a negação da situação do outro como negação da própria situação. Daí a identificação vertical que, apresentando-se como entrave para o estabelecimento do diálogo, pode se traduzir em outras formas de expressão como na famosa frase: “você sabe com quem está falando?”. Segundo Da Matta (1983, p. 152),

[...] somos socializados (na família e na escola) aprendendo a não fazer muitas perguntas. Seja porque isso é indelicado, seja porque é considerado um traço agressivo que somente deve ser utilizado quando queremos “derrubar” alguém.

Essa não verbalização e ocultamento de discordâncias e de conflitos parece funcionar como mecanismo para a demonstração de que tudo sempre ocorre em harmonia, sem hierarquias de classe, gênero, etnia, geracional. Naturaliza-se, assim, a voz do poder de dominação. Por outro lado, como enfatiza Evelina Dagnino (2004, p. 104), essa é a forma de se colocar e de se manter “cada um no seu lugar”, fazendo prevalecer o “autoritarismo social”¹³ na sociedade de classes. Nas palavras de Freire (1994, p. 81),

A necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor se manifesta em todas as ações da classe dominadora. Sua interferência nos sindicatos, favorecendo a certos “representantes” da classe dominada que, no fundo, são seus representantes, e não de seus companheiros; a “promoção” de indivíduos que, revelando certo poder de liderança, podiam significar ameaça e que, “promovidos”, se tornam “amaciados”; a distribuição de benesses para uns e de dureza para outros, tudo são formas de dividir para manter a “ordem” que lhes interessa.

Esse tratamento diferenciado para uns e outros tem imbricações com as noções de indivíduo e de pessoa, de público e de privado, do individual e do coletivo, nos termos apresentados por Da Matta, uma vez que estas não estão dissociadas da questão de como os direitos são tratados na sociedade brasileira, tornando-se uma questão também relacional. Segundo Da Matta (1983), fomos formados e conformados a uma noção distorcida de garantia de direitos. Enquanto para o estabelecimento do Estado Democrático de Direito, a questão da cidadania deve estar fundada na garantia de direitos individuais como lei para todos – constituindo-se, portanto, num direito público subjetivo –, contrapondo-se a essa noção de

¹³ Em pesquisa realizada pela autora na década de 1990, evidenciou-se que “a existência do autoritarismo social e da hierarquização das relações sociais” foi mais percebida pelos entrevistados do que “a desigualdade econômica ou a inexistência de liberdade de expressão, de organização sindical e partidária como sério obstáculo para a construção democrática” (DAGNINO, 2004, p. 106).

direito, encontra-se, na nossa sociedade, a noção de pessoa ligada ao privado, a *privu-lex*, lei para o particular, lei para alguns, em outras palavras, o privilégio¹⁴.

No campo relacional, nas considerações de Da Matta, nascemos pessoas, com direito a um tratamento particularizado, atenção e cuidados especiais, geralmente protegidos em um lar – a casa, o espaço particular que garante certos direitos –, espaço privilegiado da educação informal em que sentimentos e emoções contribuem, ou não, para o bem-estar da pessoa e para a formação da sua personalidade. Na socialização primária, na casa, em situação importante e necessária, de forma particular e acolhedora, vai-se adquirindo segurança no estabelecimento das relações aí desenvolvidas.

Essa segurança, na sociedade brasileira, vai se rompendo aos poucos, à medida que se entra em contato com o mundo da rua, com o espaço público. A condição de sujeito vai, assim, perdendo-se para dar lugar à condição de indivíduo, em que inexistente a particularidade, em que se é apenas mais um dentre tantos outros. Entra-se no mundo da insegurança em que não se recebe mais o tratamento como sujeito de direitos. A lei, nesses termos, define o indivíduo como um quase ninguém. Por ela, deixa-se de ser pessoa, com direito a um bom tratamento e passa-se a ser indivíduo. Assim, constitui-se a igualdade, tão enaltecida em nossa Constituição. Somos iguais perante a lei, porém diferentes nas relações.

Não havendo na sociedade brasileira leis que revelem essa separação, “preferimos utilizar o domínio das relações pessoais – essa área não atingida pelas leis – como local privilegiado para o preconceito que, entre nós, [...] tem um forte componente estético (ou moral) e nunca legal” (DA MATTA, 1983, p. 155). A condição de pessoa só será restituída se o indivíduo apresentar-se relacionado com alguém que represente o poder. A partir da relação de proximidade com essa representação, pode-se viver a sensação de projeção, de ascensão social, colocando-se os conflitos, as questões de classe, de gênero, de etnias, de idade num campo de invisibilidade.

Nessa perspectiva relacional, a impessoalidade se reflete em insegurança e ameaça, trazendo a necessidade do estabelecimento de boas relações com “superiores” que nos devolva à condição de tratamento como pessoa, com proximidade e atenção diferenciadas. Para ser alguém, precisamos do outro, não como igual revelando as mesmas inseguranças, os mesmos interesses, necessidades e aspirações, mas precisamos

¹⁴ Da Matta (1983) nos alerta que a especificidade desses termos, como indivíduo e pessoa, perpassa pela questão relacional, anteriormente citada. Não se trata da negação da pessoalidade nas relações, trata-se antes de perceber em que medida essas relações estabelecem privilégios tirando direitos de outros. Em que ser pessoa é levar vantagem colocando em xeque a universalidade dos direitos.

de alguém que nos projete socialmente, que negue o que somos e que nos tire da condição de quase ninguém.

Sendo o ser humano um ser de relações e de vontade, sua vivência na coletividade pode proporcionar um tipo de formação política sujeita a apresentar vieses, e, nesse sentido, dizer uma coisa e fazer outra surge como consequência do desenvolvimento de duas consciências teóricas que por vezes se contradizem. Essa falta de coerência ou busca de sintonia hierarquicamente estabelecida traz implicações para o desenvolvimento da autoconsciência, dificultando sua atuação no campo dos interesses coletivos. Dar conta da sua condição social não constitui tarefa fácil.

No campo da educação não formal e popular, dada a sua não preocupação com a hierarquização no processo de formação política que desencadeia, a relação com o conhecimento pode ser colocada com outras possibilidades e é com tal perspectiva que passamos para o item que segue.

1.1.4 Educação não formal e popular: uma perspectiva para a participação política

Numa sociedade alicerçada para a manutenção dos interesses dos donos do poder, como é a brasileira, direitos e privilégios, frequentemente, aparecem inseridos em discursos que buscam naturalizá-los e colocá-los em igualdade de significado (TELLES, 2004). Na verdade, aparecem naturalizados aos olhos de quem está imerso no contexto dominador e, questionados, aos olhos de quem emerge dele.

Envolvem-se nesse jogo de alienação noções como público e privado; direitos e privilégios; particular e coletivo. Construíram-se, para elas, vários sentidos, diversas possibilidades de interpretações. É necessário que se afinem esses significados em direção a uma perspectiva de formação para a participação política.

Ora, é possível, e mesmo desejável, que o público adentre o privado para a garantia e proteção de direitos do sujeito como indivíduo, pois, nesse processo, amplia-se o campo dos direitos. É o caso, por exemplo, da atuação das mulheres, que, com sua luta, trouxeram aspectos da vida privada para o debate público. Por elas, questões como a violência doméstica e o cuidado com as crianças puderam ser enfocados como problemas sociais.

Também se constatam situações em que o privado invade o público, notadamente em circunstâncias em que se pretende garantir privilégios. Cenários em que funcionários públicos

distanciam-se de sua função de assegurar o bem comum, fazendo uso do espaço público para, entre coisas, a autopromoção e a realização de troca de favores, são exemplos dessa distorção (TELLES, 2004).

O fato de esse quadro ser concebido por muitos como “natural” justifica-se, em muita medida, pela formação que os cidadãos recebem nas várias instâncias de vivência social – dentre elas, a escola. Há questões que estão presentes na formação das pessoas, resquícios da formação social do país, que constituem desafios para a participação política em prol da coletividade. A educação nesses termos deve suprimir práticas antidemocráticas e reducionismos que levam à utilização de apenas alguns de seus recortes, como costuma ocorrer na educação tradicional e na organização da educação formal escolar, quando se selecionam os os fragmentos de conteúdos que mascaram, que tornam invisíveis as desigualdades sociais, ocultando as questões de classe, de gênero, de etnia e dificultando a interpretação da realidade, apresentando-se como verdades necessárias que devem ser transmitidas nas disciplinas escolares.

Consideramos nessa educação, para além dos muros da escola, a importância de uma formação que pode ocorrer em diferentes espaços e contextos que propiciem o desenvolvimento do sentimento de pertença, da consciência crítica, da ação transformadora (GOHN, 2010; CALDART, 2004).

Para Gohn (2010, p. 19), essa formação voltada para a educação política e sociocultural vincula-se, especialmente, à educação não formal, que abarca e também extrapola a educação popular, pois sugere a transposição do viés exclusivamente socioeconômico. Por ela, formam-se cidadãos e produzem-se saberes relacionados à noção de civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo. Por exemplo, no plano das diversidades, como gênero, etnia, geração e orientação sexual, os cidadãos aprendem que existem lutas, direitos não assegurados, relações de opressão, hierarquias sociais. São questões que escapam da discussão restrita a classes sociais¹⁵.

A educação não formal é campo fértil para debates. Os estudiosos associam-na a diferentes processos formativos não escolares, institucionalizados ou não. Gadotti (2005, p. 2), por exemplo, assim a define:

¹⁵ A esse respeito Anthony Giddens fala sobre a importância do que chama de “Democracia das emoções”. Para esse autor, nesse contexto não há ausência de disciplina ou de respeito, por exemplo, não se faria quaisquer distinções de princípios entre relacionamentos heterossexuais e entre homossexuais: “Os gays, e não os heterossexuais, foram os pioneiros na descoberta do novo mundo dos relacionamentos e na exploração de suas possibilidades. Foram forçados a isso, pois quando a homossexualidade saiu do armário, os gays não tinham como depender dos amparos normais do casamento tradicional” (GIDDENS, 2010, p. 73). Sem amparo legal e social, constituíram um campo de luta pelos seus direitos.

A *educação não-formal* é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (grifo do autor).

Mesmo apoiando-se em Gohn, o autor, ao considerar a educação não formal menos hierárquica e, portanto, que ela pressupõe a existência de uma hierarquia, circunscreve-a numa certa especificidade, particularmente atrelada a programas de educação não escolar.

Entendendo a educação não formal como uma educação caracterizada pela “intencionalidade na ação”¹⁶, aprendida no “mundo da vida”, Gohn (2010, p. 17) afirma que ela se desenvolve “em território que acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)”. Segundo a autora, a educação não formal capacita indivíduos a tornarem-se cidadãos do e no mundo, porque é também produzida por esses cidadãos. Para Freire (2001, p. 49), esse tipo de educação está *com* o mundo, uma vez que “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

A educação não formal e popular não é intencional, no sentido de que o sujeito a busca tendo a consciência de que, estando na ação, irá desenvolvê-la. Ela se manifesta em decorrência de um processo, acontecendo em locais onde há processos interativos intencionais e, nesse sentido, o sujeito da ação, como argumenta Freire (1975), passa por estágios até se perceber desenvolvendo-a. Estar imerso em situação de conflito, de superação de obstáculos, de atendimento às necessidades, numa ação social com objetivos estabelecidos, não significa necessariamente que um dos objetivos previamente traçados pelo sujeito da ação é o educar-se. O que ocorre é que a situação vivenciada pode ou não favorecer essa dinâmica. Trata-se de um processo complexo que tem implicações com a própria construção da hegemonia do grupo dominante.

¹⁶ “A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança, e porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se” (FIORI, 1979, p. 8).

Freire (2001, p. 63), ao tratar do desenvolvimento da percepção do povo em dado momento histórico e autoritário do nosso país, assim se manifesta:

Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência – ameaça as elites detentoras dos privilégios.

Esse processo é, para o autor, desencadeador de conflito interno. Num primeiro momento, embora se apresente de forma nebulosa, o conflito já manifesta não aceitação do que era antes, mesmo que não haja clara conscientização de todas as repercussões do embate. Relevam-se, nessa dinâmica, necessidades e urgências que provocam movimentos de ação e reação. O desenvolvimento da consciência de classe citado por Freire ameaça e desestabiliza as elites em sua perspectiva econômica e no plano ideológico, questionando o poder hegemônico.

No plano educativo não formal e popular, a conscientização não se constitui tarefa fácil. É necessária a ajuda de um terceiro para ser desenvolvida – não ajuda tutelada, em que o outro repassa a sua visão do mundo como verdade, mas aquela que provoca o interesse e a vontade de querer aprender e entender a situação na qual o sujeito se encontra imerso (FREIRE, 1975, 2001). Essa formação, até então acrítica, está ancorada numa realidade multifacetada e “a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1978, p. 15). O descruzar de braços e o dar-se conta de si na práxis social exigem o rompimento de certas barreiras; exige o desenvolvimento de uma práxis na perspectiva da ação-reflexão-ação, do desenvolvimento da crítica reflexiva da própria prática. Na concepção gramsciana,

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1978, p. 12).

O autor refere-se a um inventário que, sendo revisão da história, é a história, a própria história da filosofia, das filosofias, dos filósofos,

[...] história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir e aperfeiçoar as concepções do mundo

existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto, as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto. (GRAMSCI, 1978, p. 32).

Como produtor e produto da história, o homem forma-se em processos participativos, vivencia processos contraditórios, cujos fundamentos nem sempre domina. Conforme Gramsci (1978, p. 20-21),

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que não obstante é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política.

Essa dificuldade de aclarar a consciência teórica de sua ação, que pode levar o sujeito à passividade tanto moral quanto política, é decorrente da organização da estrutura do poder no qual ele está inserido. Nessa estrutura, a filosofia – não como algo inacessível e exclusivo de poucos –, mas como possibilidade de conhecimento amplo do mundo, é fragmentada e viabilizada para cada grupo social, conforme as orientações da classe dominante, que, assim, mantém o conhecimento amplo para os intelectuais que lhe dão suporte e o pulveriza de diferentes maneiras para a classe subalterna. Essa pulverização resulta numa forma simplificada de conhecimento – senso comum – que não permite às classes subalternas o questionamento sobre o estado de coisas, pois lhe escapam os elementos essenciais para sua compreensão; aceita, então, passivamente a visão de mundo que lhe é apresentada e passa a pautar suas ações por ela (GRAMSCI, 1978). Dificulta-se, assim, a apropriação do aprendido em sua inteireza. Segundo Chonchol (1975, p. 13),

[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Cabem aqui analogias ao pensamento de Montaigne – para quem a educação deveria construir cabeças bem-feitas, em oposição a cabeças cheias de conteúdos – e ao de Jacotot, quando explana sobre o embrutecimento a que as pessoas estão submetidas ao receber passivamente o conteúdo pensado e elaborado a partir da consciência e da ótica do outro. Pela perspectiva gramsciana, o processo de aprendizagem exige a autoria do sujeito na ação (GRAMSCI, 1968).

Pautada por essa abordagem, Gohn (2010) afirma que o contexto amplo e ao mesmo tempo específico da educação não formal traz inúmeras possibilidades de aprendizagens de ordem prática, teórica, técnica, instrumental, política, cultural, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética¹⁷. Todavia, a autora adverte para o fato de que a exploração dessas possibilidades representa, para a classe trabalhadora, conflitos internos e externos, tanto no plano individual quanto no coletivo, uma vez que ela sempre esteve à margem de processos formativos, informativos e decisórios. A educação não formal e popular é, portanto, um desafio. Ao questionar as hierarquias que estão presentes na estrutura social, reforçadas pela ideologia dominante, essa educação deve orientar-se por “uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978, p. 16). São formas de vida e de comportamento das pessoas que provocam possibilidades de transformação social.

Mas, a ideologia como concepção de mundo da classe dirigente precisa se propagar e penetrar em toda a sociedade, precisa de espaços e de instrumentos eficientes para sua realização. A igreja, a escola e a imprensa, em grande medida, prestam-se a esse serviço. No entanto, assim como a sociedade não é homogênea, o conhecimento também não se difundirá homogeneamente. Constitui-se, assim, o maior desafio para a filosofia, que se tornou fragmentada e difundida nas massas, manter a unidade ideológica de todo o bloco social. Para que isso ocorra, ela precisa exercer “influência, sobre as concepções de mundo difundidas no interior das classes auxiliares e subalternas: o senso comum” (PORTELLI, 1977, p. 25). A garantia da unidade da filosofia com o senso comum, com as diferentes concepções de mundo é dada pela política.

A elaboração da trama para difundir a concepção de mundo e manter a ideologia dominante não é explícita; antes é estrategicamente organizada, tendo como chave-mestra a filosofia, expressão cultural da classe fundamental¹⁸ que mantém entre as ideias e os valores

¹⁷ Para mais detalhes sobre cada dimensão, ver Gohn (2010, p. 42-44).

¹⁸ Para Gramsci, existem duas classes fundamentais, a classe dominante e o proletariado (PORTELLI, 1977).

dominantes o máximo de coerência. Na sociedade capitalista, os filósofos, os intelectuais que atuam como elo entre a estrutura e a superestrutura¹⁹ são aqueles que

[...] elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social. No nível da difusão ideológica, [...] são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.) e de seu material de difusão (*mass media*) (PORTELLI, 1977, p. 87).

A educação não formal e popular pode contribuir para a explicitação da ideologia dominante, podendo apresentar valores fundamentais para a classe subalterna, como o conhecer a si mesmo, como ser capazes de constituir identidades a partir de cabeças bem-feitas.

A educação não formal e popular como possibilidade da formação política desenvolvida na vida e através dela, pode contribuir com o desvelamento das contradições existentes entre as duas consciências teóricas de que trata Gramsci (1978), entre aquela implícita na ação e a outra explícita na verbalização. Nessa perspectiva, a questão relacional problematizada por Da Matta (1983) é reveladora, seja na verbalização do sujeito afinada com a fala do poder dominante historicamente construída e, em certa medida, apresentando-se como consolidada, seja na possibilidade de ação prática visando ao rompimento dessa situação. O panorama das duas consciências teóricas que se contradizem: uma buscando identificação vertical; outra, a horizontal, evidencia a necessidade da superação dessa contradição.

Para tal superação, faz-se necessária a formação política na participação política; com ela, a construção de conhecimentos com o outro, a possibilidade do conhecer a si mesmo. Interessa-nos trazer para esta pesquisa, elementos que auxiliem a compreender a participação como um processo que permite a aproximação entre pessoas, de forma direta ou representativa, nos espaços de tomadas de decisão como a escola e o Conselho de Escola. Nessa perspectiva, não se trata de qualquer tipo de participação em que, por exemplo, a passividade e a aceitação dos fatos, de decisões tomadas individual ou coletivamente se apresentem como fatalismos ou como dádiva. Trata-se de um tipo de participação que, para além da presença física, possibilite a conscientização do que se passa no contexto mais amplo. Com a perspectiva da participação política para a ação problematizadora e transformadora passamos a tecer considerações sobre a questão da participação política.

¹⁹ As noções de estrutura e de superestrutura de Marx.

1.2 Participação política

Para analisarmos a questão da participação política na sua relação com a transformação social, trazemos algumas de suas definições, bem como contribuições das concepções elaboradas por intelectuais e teóricos clássicos²⁰ dos movimentos sociais que estiveram e estão presentes, de forma explícita ou implícita, no ideário de muitas formas de participação política e de ações sociais coletivas. Falamos de um conjunto de princípios e noções que nortearam propostas de movimentos sociais, de partidos políticos, de sindicatos e de constituição de espaços de tomadas de decisões em que a atuação de lideranças do povo se fez presente²¹. Esta seção está organizada em cinco itens. No primeiro item, apresentamos algumas definições para o termo participação com a qualificação política. Entendemos que esse termo dá margem a diferentes interpretações. Em Bobbio et al. (1998) e em Carole Pateman (1992), entre outros, encontramos algumas definições que nos permitem discutir a participação voltada à questão da tomada de decisões na escola. Ainda neste item, tratamos de algumas concepções elaboradas por intelectuais comprometidos com a questão da transformação social. Trata-se de intelectuais lideranças que pensaram e que levavam em conta a quem cabia a formação das massas para a participação política. Essas concepções são importantes porque marcaram de forma contundente a atuação dos movimentos, sindicatos, partidos quanto aos seus encaminhamentos políticos para a participação política. No segundo item, traçamos algumas considerações a respeito de aspectos teóricos sobre os movimentos sociais. Na sequência, ressaltamos o processo formativo nos movimentos em que aprendizagens emergem da participação política em contraposição às aprendizagens desenvolvidas na educação formal e tradicional, revelando possibilidades de superação da dominação. Frente a esse quadro amplo de considerações sobre a participação política, seguimos com o item com foco na questão da representatividade que, em meio a definições e concepções, se apresenta como mais um desafio para a participação política, em que

²⁰ São eles: Karl Marx, Wladimir I. Lenin, Rosa Luxemburgo, Leon Trotsky, Mao-Tse-Tung e Antonio Gramsci. Na lista dos intelectuais de destaque, ainda temos Manuel Castells, Jordi Borja, Jean Lojkine, Eric Hobsbown, E. P. Thompson e George Rudé (GOHN, 2008).

²¹ Também os partidos e sindicatos são importantes nessa discussão, no entanto, como ressalta Dallari (1983, p. 60-61), “O que a experiência demonstrou, entretanto, é que a grande maioria das pessoas não tem muito conhecimento da doutrina política e não sente atração pela discussão de idéias, o que faz a maioria manter-se afastada dos partidos. [...] porque são vistos como organizações afastadas do povo dominadas e manipuladas por pequenos grupos [...] não conseguem superar a característica de agrupamentos elitistas, controlados e usados por seus dirigentes”. Nessa perspectiva, a atuação em organizações comunitárias e em movimentos, pela atuação quase sem formalismo, “sem uma hierarquia rígida separando dirigentes e dirigidos, dá a todos a sensação de estarem participando das decisões” (DALLARI, 1983, p. 62).

interesses individuais e coletivos estão em jogo e a forma de representação nem sempre se apresenta com clareza, dada, entre outros fatores, a sua caracterização frente à questão relacional, nos termos apresentados por Da Matta. Por fim, trazemos algumas experiências em que a participação e a formação políticas ilustram a indissociação desses processos, formativo e participativo, em que questões como a observação, a escuta, a elaboração de estratégias se fazem presentes na participação política, fomentada ou não pelo Estado, seja ela realizada em espaços institucionalizados ou não.

1.2.1 Participação política: definições e concepções de agentes para sua efetivação

A participação como ação social do ser humano é intrínseca ao seu processo de humanização. Da necessidade de se atender a interesses, seja particular, seja coletivo, adveio a ação política, pela qual os homens instituem regras que viabilizam a convivência, e que envolve constantes processos participativos para tomadas de decisões e para resoluções dos problemas que enfrentam (DALLARI, 1983).

A definição do termo participação constitui-se num desafio que se enfrenta há séculos. Em algumas de suas análises, estudiosos a classificaram em níveis e graus, indo da mera participação como ouvintes – em que basta a presença física num dado espaço próximo de outra pessoa para dizer-se participante – até a participação em seu grau mais elevado, como a autogestão, por exemplo, em que o protagonista ocupa lugar de destaque. Segundo Bobbio et al. (1998, p. 889), existem pelo menos três formas ou níveis de participação política:

A primeira forma, que poderíamos designar com o termo de *presença*, é a forma menos intensa e mais marginal de Participação política; trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, etc., situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. A segunda forma poderíamos designá-la com o termo de *ativação*: aqui o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover. Isto acontece quando se faz obra de proselitismo, quando há um envolvimento em campanhas eleitorais, quando se difunde a imprensa do partido, quando se participa em manifestações de protesto, etc. O termo *participação*, tomado em sentido estrito, poderia ser reservado, finalmente, para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política.

Ainda de acordo com Bobbio et al. (1998, p. 888), a participação política pode ser

Na terminologia corrente da ciência política, [...] usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além.

Em Rousseau, a participação acontece na tomada de decisões, constituindo-se não só como uma forma de proteção dos interesses privados, mas também como uma possibilidade de se instaurar um bom governo, mediante ação controladora dos governados. Segundo Pateman (1992), o que se ressalta nos escritos desse filósofo é o caráter educativo da participação.

O sistema ideal de Rousseau é concebido para desenvolver uma ação responsável, individual, social e política como resultado do processo participativo. Durante esse processo o indivíduo aprende que a palavra “cada” aplica-se a ele mesmo; o que vale dizer que ele tem que levar em consideração assuntos bem mais abrangentes do que os seus próprios e imediatos interesses privados, caso queira a cooperação dos outros; e ele aprende que o interesse público e o interesse privado encontram-se ligados. [...] Como resultado de sua participação na tomada de decisões, o indivíduo é ensinado a distinguir entre seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser tanto um cidadão público quanto privado. (PATEMAN, 1992, p. 38-39).

Para Dallari (1983, p. 36), “a participação política é um dever moral de todos os indivíduos e uma necessidade fundamental da natureza humana”. Bobbio et al. (1998, p. 888) adverte para o fato de que essa participação apresenta-se em diversas manifestações e situações em que há a necessidade de posicionamento frente a exigência de determinadas situações.

Segundo os autores, o substantivo participação, seguido do adjetivo política, presta-se às mais variadas interpretações e definições: se considerada em relação ao ato de votar não há dúvidas, mas, quando atrelada a questões de ordem religiosa, econômica e cultural, a problemática da interpretação amplia-se e a definição fica a depender de aspectos ideológicos de múltiplos vieses. Esse dilema pode se manifestar em diferentes contextos e situações, como no movimento, no partido, no espaço institucionalizado de tomada de decisões em que a participação política é requerida como meio para se atingir determinados fins como a transformação social.

Carole Pateman, ao analisar a questão da participação de trabalhadores nas fábricas, traz importantes contribuições para as reflexões sobre o termo participação aplicável na administração em diferentes campos, como no caso da administração escolar. As diferentes possibilidades interpretativas são remetidas para o que seja participação envolvendo tomada de decisões. Nesse sentido, Pateman traz McGregor, para quem participação

Consiste basicamente na criação de oportunidades, sob as condições adequadas, para que as pessoas influam nas decisões que as afetam. Essa influência pode ser de pouca e muita... [participação] constitui um caso especial de delegação no qual o subordinado adquire um controle maior, uma maior liberdade de escolha em relação a suas próprias responsabilidades. O termo participação é usualmente aplicado à maior influência do subordinado sobre assuntos de responsabilidade do superior (MCGREGOR apud PATEMAN, 1992, p. 126 e 130).

Em outra análise, participação é considerada como

A totalidade daquelas formas em que o exercício de poder de baixo para cima por parte dos subordinados nas organizações é percebido como legítimo tanto por eles quanto por seus superiores (LAMMERS, 1967, p. 205 apud PATEMAN, 1992).

Essas definições de participação colocam dois lados em oposição, em que subordinados e superiores estão presentes. Trata-se de uma relação de participação em que a decisão final fica a cargo de um dos lados, evidenciando a situação da tomada de decisões como reflexo da própria sociedade de classes.

Como a participação precisa ser em algo – por exemplo, na tomada de decisões –, isso traz elementos para qualificá-la, podendo tirá-la do seu sentido de senso comum, em grande medida, associada a um sentido de pseudoparticipação, ou, nos dizeres de Pateman (1992, p. 97), “participação parcial”, em que, na relação existente entre as duas partes que participam, o poder de decisão continua centralizado no poder de quem tem o domínio da situação. Nesse tipo de participação – que, segundo Freire, trata-se de uma falsa participação, que encontra limites para a sua manifestação –, o administrador, o gestor de uma organização fica com a decisão final, uma vez que os subordinados apenas estão de corpo presente, sem direito à voz, ou, quando esta é manifestada, não necessariamente é acatada por quem ocupa o espaço de controle da situação. Com tal perspectiva, temos que “a participação parcial é um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões, mas onde o poder final de decidir pertence apenas a uma das partes” (PATEMAN, 1992, p. 97).

Pateman chama-nos a atenção quanto à questão da “influência” que pode ser exercida por uma das partes, que não pode ser confundida com a questão do “poder” na situação em questão. Uma parte pode influenciar sem, contudo, ter participação alguma no momento da tomada de decisão sobre uma dada questão; como exemplos, temos situações em que a força de sindicatos, dos movimentos, entre outras, são importantes para pressionar a tomada de decisões por parte do governo, que pode, ou não, acatar as reivindicações, por vezes, tomando decisões sem a participação direta ou representativa dos diretamente envolvidos com a questão que se decide.

Em contraposição à participação parcial, em que existem dois lados com poderes de decisões desiguais, podemos encontrar a situação da “participação plena” em que “existe um grupo de indivíduos iguais que têm de tomar suas próprias decisões a respeito da atribuição das tarefas e execução do trabalho” (PATEMAN, 1992, p. 98). Nessa perspectiva, as contribuições de Gramsci são valiosas por considerar que todos podem atuar como governantes, o que consideramos não poder haver controle sem participação política dos envolvidos na tomada de decisões.

Segundo Pateman, alguns autores preferem não definir o que seja a participação, antes se preocupam em abordar as situações às quais o termo pode ser aplicado.

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, ao corrente dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação. Numerosas pesquisas levadas a cabo nos últimos decênios demonstraram claramente que a realidade é bem diferente. Em primeiro lugar, o interesse pela política está circunscrito a um círculo bem limitado de pessoas e, não obstante o relevo dado pela comunicação de massa aos acontecimentos políticos, o grau de informação a tal respeito é ainda baixo: os acontecimentos esportivos, o mundo do espetáculo e outros aspectos da crônica diária são muito mais conhecidos do grande público. (BOBBIO et al., 1998, p. 889).

Nestes termos, há predomínio da participação indireta; ademais, segundo o autor, os participantes da ação política são quase sempre basicamente os mesmos, os quais trazem em sua participação características individuais, psicológicas ou sociológicas que determinam, em certa medida, a alta ou baixa participação política, voltando-se à participação na eleição de dirigentes ou de pessoas dotadas de certo poder de atuar nas tomadas de decisões, atuando assim como representantes de seus pares. Por outro lado, estaríamos vivenciando também uma nova fase de participação política em que as manifestações e protestos articulados a

canais de participação, como a internet, trariam uma nova fase da participação política, aglutinando um número muito maior de pessoas.

Para Benevides (1994), que desenvolveu estudos sobre a cidadania no Brasil focando a questão do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular, cidadania se define pelos princípios da democracia, significando, necessariamente, conquistas e consolidação social e política. A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos do poder público. Distingue-se, portanto, a “cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como o portador de direitos e deveres, mas, essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.” (BENEVIDES, 1994, p. 9).

Paro (1997, p. 50), por sua vez, ao tratar da questão da participação na escola pública, fala da natureza da participação quanto ao tipo de envolvimento que as pessoas apresentam no processo de participação, se na execução, se na tomada de decisões. Considera que esses dois “tipos” não estão desvinculados, mas que a comunidade, quando participa da escola de forma direta executando atividades, como festa, bazares, limpeza ou dando contribuições em dinheiro, depara-se com um limite de atuação que a impede de participar das tomadas de decisões que envolvem partilha de poder. Do ponto de vista de Benevides (1994), a primeira refere-se a uma participação passiva, para Pateman, participação parcial, ou meramente presencial, enquanto que a segunda associa-se aos preceitos da participação ativa.

Para Freire (1993, p. 74), a participação na execução de tarefas é uma falsa participação, pois necessariamente a participação pressupõe exercício de voz, o direito de ter voz, de decidir em certos níveis de poder. Paro, por sua vez, considera que essa participação sem voz é temporária, pois constitui possibilidade de conquistar esse direito de ter voz. Esse exercício de voz revela-se como importante componente da formação política e, em larga medida, contribui para vislumbrar possibilidades de transformação social.

O exercício da participação política de que tratam esses diferentes autores tem suas raízes fincadas, em certa medida, em questões trazidas por agentes políticos que pensaram o desenvolvimento da participação política em diversas perspectivas.

Para Marx, que desenvolveu estudos sobre a sociedade capitalista, a categoria central para o estudo dos movimentos sociais – e, conseqüentemente, da participação

política – refere-se à práxis social e política como elemento fundamental de transformação social, por intermédio da ação dos homens. Marx propôs um projeto de transformação radical da estrutura social visando à superação da condição de opressão de classe, com base na práxis revolucionária “das classes exploradas”. Há, para isso, a necessidade da formação da consciência de classe, de uma ideologia autônoma. Constata-se, portanto, a urgência da formação do *partido de classe*. Gohn (2008, p. 178) explica que Marx preconizava que todo movimento político era, ao mesmo tempo, movimento social, formado com base numa relação social em que a solidariedade seria seu fundamento.

Quanto à questão da práxis numa perspectiva marxista, também são valiosas as contribuições de Paulo Freire. Segundo esse autor, em Marx,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa *dos homens*. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (FREIRE, 1994, p. 20-21, grifo do autor).

Para Freire, a práxis é a ação-reflexão-ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo; inserção crítica e ação ao mesmo tempo; condição para a superação da contradição existente na sociedade de classe.

Lênin (2007), por sua vez, assinalava que a transformação da realidade social deveria ter como caminho, inicialmente, a conquista do Estado burguês por parte do proletariado, depois, a transformação do Estado e, por fim, sua destruição. A transformação competiria “às vanguardas” que assumiriam o papel fundamental de levar as massas a uma consciência social revolucionária. Para Lênin, essa era tarefa do Partido Comunista, pois se fazia necessário dirigir a massa. Essa direção seria traçada por quadros partidários, formados pelas *elites de vanguarda e de intelectuais*. Esse posicionamento rendeu críticas dos partidos de orientação social-democrata e de movimentos de origem anarquista. Desse confronto, surgiram debates

quanto aos limites da atuação do partido frente às energias latentes na sociedade (GOHN, 2008, p. 179).

Rosa Luxemburgo (1999), mantendo a orientação da linha marxista, humanista e libertária, diferentemente de Lênin, defendia que o desenvolvimento da consciência das massas não poderia ser preestabelecido. Para ela, todas as *ações das massas* têm caráter político. Segundo Gohn (2008, p. 183), pela abordagem de Luxemburgo, seria possível que o socialismo emergisse da consciência, das experiências, das necessidades, da responsabilidade, da espontaneidade das massas “manifestando-se por meio de movimentos sociais auto-organizados, em contraposição à participação pré-organizada definida pelos sindicatos e partidos, em função de objetivos específicos”.

Com Trotsky, ressalta-se a importância da aprendizagem das massas, de seu desenvolvimento cultural, para o movimento social. Por essa perspectiva, seria fundamental um trabalho pedagógico contínuo, concebido como parte de estratégias e táticas em que a realidade é analisada como uma grande luta contra os opressores, devendo haver vigilância constante quanto às condições propícias às mobilizações. Para Trotsky,

[...] o partido, os operários e os intelectuais é que devem estar permanentemente criando aquelas oportunidades políticas, por meio do contínuo questionamento e luta contra o poder econômico da burguesia, representada pelos poderes estatais (apud GOHN, 2008, p. 184).

Sobre Mao-Tse-Tung, observa-se que sua contribuição teórica consiste na exploração das categorias de contradições e de prática social. Elas são pontos de partida para o conhecimento humano, unindo o conhecimento sensível ao conhecimento racional e

[...] vai no sentido de articular a *participação dos indivíduos* aos acontecimentos de seu tempo e à reflexão sobre estes mesmos acontecimentos, na busca da produção de conceitos teóricos que explicitem as contradições existentes e levem à formação de teorias. (GOHN, 2008, p. 185, grifo nosso).

Mao, em seus escritos, também ressalta a importância dos intelectuais, ao modo do que faz Gramsci²², o pensador que mais contribuiu para as reflexões sobre as maneiras de se explorarem os conhecimentos em prol da transformação social. Seus estudos são de grande importância para a América Latina, particularmente para o Brasil. Segundo Gramsci (1968, p. 7-8),

²² Gohn (2008) alerta-nos quanto às diferentes interpretações e usos equivocados das categorias propostas por Gramsci. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, ao tratarem das repercussões de Gramsci na América Latina, corroboram o alerta (COUTINHO; NOGUEIRA, 1993).

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. [...] O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo.

Gramsci considera que há certa hierarquização entre os intelectuais, de acordo com a natureza da atividade intelectual que exercem. Segundo Portelli (1977, p. 97), é possível identificar nesses níveis o criador, o organizador – que pode ser entendido como o administrador – e o professor atuando também como divulgador. Para Paro (2000a, p. 94-95), essas três qualidades não são inteiramente dissociáveis; é na combinação delas que se constitui a práxis do intelectual.

O intelectual criador, a quem cabe elaborar uma nova concepção de mundo, é de grande relevância para a classe que almeja a direção geral da sociedade. São incumbências do educador e do organizador a disseminação da ideologia da classe fundamental e a organização dessa classe para que se alcance a hegemonia da sociedade (PARO, 2000a, p. 94).

São também importantes as contribuições de Gramsci para se entender o partido político como intelectual coletivo²³, no sentido de que ajudam a analisar o comportamento da sociedade civil e da sociedade política, bem como o papel que os intelectuais nelas exercem. Com Gramsci, ganha-se a compreensão de que todas as pessoas exercem importantes papéis na sociedade, tendo todos a potencialidade de se posicionarem como governantes. A esse respeito temos em Gramsci (1968, p. 137) que

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada

²³ A observação de Eder Sader ilustra um pouco essa relevância. Ao ouvir o confronto entre dois militantes de esquerda na década de 1980, o autor esclarece que só entendeu a frase “Você trocou Lênin por Paulo Freire!”, depois de reconstituir as atividades de grupos militantes da periferia. Sader explica que o autor de cabeceira do vanguardismo da esquerda desarticulada era Antonio Gramsci, que apresentava novas contribuições para se pensar o “partido como intelectual coletivo”. No entanto, analisa que Paulo Freire, com a relevância do seu método, esteve mais presente entre o povo que os escritos de Gramsci. Sader observa que o que percebeu de fato foi a interessante aproximação entre os dois (SADER, 2001, p. 167-168).

governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.

Essas diferentes perspectivas de participação política são permeadas pela preocupação com o processo da formação política necessária para a atuação das massas. Esses intelectuais evidenciaram a preocupação com as responsabilizações atinentes a essa formação, se preestabelecida pelo partido ou desenvolvida pelas próprias massas. Na perspectiva gramsciana, ressalta-se a importância de que todos são intelectuais e a coincidência de formação política entre governantes e governados, no sentido do consentimento destes em relação à atuação daqueles, a partir do desenvolvimento das noções de direitos e deveres, já deve ser tratada desde a escola elementar e contribui com as noções de Estado e sociedade numa sociedade que almeja transformação (GRAMSCI, 1968).

As transformações sociais dependem da formação de um novo homem, do homem ativo que atue nas relações com a perspectiva da superação dos mandos, das ações autoritárias entre Estado e sociedade em que a construção coletiva se faz necessária. Nesse sentido, os movimentos sociais podem trazer interessantes contribuições a partir das aprendizagens que revelam desenvolver esse tipo de relação.

1.2.2 Participação política e movimentos sociais

O que se entende por movimentos sociais? Quais seus fundamentos teóricos? O que eles nos ensinam? Para Gohn, movimentos sociais é expressão de difícil definição, uma vez que abarca diversos e diferentes tipos de ações. Num esforço de síntese, a autora explica que os movimentos sociais relacionam-se com

[...] ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes pressões diretas (mobilizações, marchas, concentrações, distúrbios de ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2002, p. 25).

Scherer-Warren (2005) questiona a dificuldade de definição do termo e alerta quanto à consideração genérica adotada na definição de movimentos sociais como “*ações sociais coletivas*”. Essa conotação pode reduzir o significado de movimentos sociais, na medida em

que não leva em conta “a centralidade do ator, o alcance de suas lutas, os condicionantes de sua ação, a consciência, a ideologia, o projeto político e social que envolve sua ação” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 18).

Nesse sentido, Boudon et al. (1990, p. 169) consideram que

Todo o movimento social supõe uma mobilização prévia dos actores que o compõem. Essa mobilização não implica necessariamente a criação de novos compromissos e de novas identidades colectivas; pode igualmente assentar na reactivação de lealdades e identidades já constituídas. Nas teorias do “comportamento colectivo”, os movimentos sociais remetem para um campo no qual as condutas não estão – ou ainda não estão – institucionalizadas.

Scherer-Warren (2005) e Gohn (2008), em seus estudos sobre os movimentos sociais, destacam as produções teóricas sobre esse tipo específico de participação política, ressaltando a especificidade da produção latino-americana, que, para se desenvolver, recebeu importantes contribuições tanto da elaboração teórica europeia quanto da americana.

Segundo Gohn (2008), no século XX, surgiram diversas teorias para explicar os movimentos sociais. Na literatura americana, entre as décadas de 1910 e 1950, são identificadas cinco grandes correntes teóricas da abordagem clássica para explicar as ações coletivas²⁴. Nessa perspectiva, o cenário da Escola de Chicago era pautado pelos interacionistas com orientação reformista. Eles objetivavam a promoção da “reforma social” para uma “sociedade convulsionada”, que teria a possibilidade de trilhar um caminho harmonioso e estável por meio de processos educativos com o povo, acreditando ser possível “ordenar os processos sociais”, a partir de uma educação que propunha unir estudos institucionais com estudos psicossociais (GOHN, 2008, p. 27).

Para as considerações da Escola de Chicago, a interação entre o indivíduo e a sociedade seria o enfoque básico para a mudança. As lideranças seriam elites reformistas, que teriam de desempenhar o papel de reformadores sociais. Nessa perspectiva, não era admissível que as lideranças não fossem pessoas engajadas, extremamente envolvidas. Tendo como referência tais líderes, bem como os conflitos gerados entre as multidões, surgiriam os movimentos sociais. Seus líderes desempenhariam papel de agentes apaziguadores, tornando-se instrumento básico da mudança, da acomodação e da reforma. Como solução para os

²⁴ As cinco linhas teóricas são: 1. Escola de Chicago (1910-1950), pautada pelos interacionistas, e evidenciada nos trabalhos de Herbert Blumer (1949); 2. A Teoria sobre a sociedade de massas (anos 1940-1950), preconizada por Eric Fromm (1941), Hoffer (1951), K. Kornhauser (1959); 3. Nos anos 1950, predomina a corrente que busca o entendimento tanto dos movimentos revolucionários como da mobilização partidária e é expressa nos trabalhos de Heberle; 4. Uma combinação das teorias da Escola de Chicago e a Teoria da ação social de Parsons; 5. Teoria denominada organizacional-institucional (1952-1955 e retomada nos anos 1990) (GOHN, 2008, p. 25-26).

movimentos fora do controle, buscava-se formar e preparar cada vez mais lideranças responsáveis e engajadas. Nos preceitos da Escola de Chicago, que tinha como eixos básicos a educação e a criação de instituições, a solução de qualquer problema estaria na criatividade e no individualismo (GOHN, 2008, p. 29).

Herbert Blumer destaca-se como um dos grandes teóricos dos movimentos sociais, com evidência nas primeiras décadas do século XX. Ao estudar a evolução e a categorização desses movimentos, o autor advoga que o desejo de mudança é cultural. Menciona também como fundamental o papel do “agitador”, visto por ele como um dinamizador de mudança. Considera que, num processo evolutivo, o conhecimento vai se desenvolvendo e se revelando em estratégias mais apuradas. Ainda nas interpretações de Blumer, existem cinco mecanismos que proporcionam o crescimento e organização do movimento, a saber: 1. a agitação; 2. o desenvolvimento de um “*esprit de corps*”; 3. o desenvolvimento de uma moral; 4. a formação de uma ideologia, elaborada pelos intelectuais do movimento; 5. o desenvolvimento de operações táticas (GOHN, 2008, p. 32-33).

Scherer-Warren, sem enfatizar detalhes das produções teóricas do século XX sobre os movimentos sociais, traça sua periodização em três etapas. A primeira inicia-se em meados do século XX e chega até a década de 1970. A segunda envolve os anos de 1970. A terceira, a partir dos anos de 1980, faz emergir novos paradigmas, sem que tenham desaparecido os anteriores. Assim, até os anos de 1970, o pensamento sociológico era dominado por duas correntes, sendo a primeira caracterizada como histórico-estrutural e tendo como seu maior expoente Manuel Castells. Esse estudioso, amplamente referenciado na América Latina, colocava ênfase na acumulação de forças em torno do partido para a tomada revolucionária. Sua análise partia de condições objetivas, de estrutura de classes. Essa corrente cede espaço à segunda, que, pautada por clássicos como Antonio Gramsci, caracteriza-se pela análise da hegemonia e da possibilidade de criação de uma “vontade coletiva nacional-popular” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 16). Segundo Carlos Nelson Coutinho, a manifestação da “vontade coletiva” em Gramsci refere-se ao “elemento” da democracia, estreitamente vinculado ao conceito de “reforma intelectual e moral”, portanto relacionado com a questão da hegemonia (COUTINHO, 2009, p. 38).

A partir de meados da década de 1980, surgem novas reflexões teóricas. Com base nelas, a visão sobre a cultura popular, nos anos de 1950-1960, transforma-se. O sujeito popular, ator social, passa a substituir a categoria classe social; o movimento social e popular passa a substituir a luta de classe. A ênfase passa a ser as transformações a partir do cotidiano, em vez da tomada revolucionária (SCHERER-WARREN, 2005, p. 17).

Segundo Scherer-Warren, as modificações históricas provocam alterações nas teorias. Nas décadas de 1950 a 1970, a prioridade era a macroanálise do social; na década de 1980, o foco passou a ser a microtransformação. Dado o fato de a realidade ser multifacetada, a autora defende a necessidade de incorporarem-se as duas dimensões na prática transformadora.

As múltiplas faces da realidade repercutem também nos movimentos sociais, que ora aproximam-se em torno de uma grande causa, ora distanciam-se em lutas específicas. Esse quadro tem nos apresentado uma multiplicidade de movimentos pelo mundo, envolvendo questões de direitos humanos, de classe, de sexo e de gênero, de etnia, de gerações, ambientais, de saúde, agrárias. Essas, por sua vez, subdividem-se em tantos outros movimentos, conforme a geografia, o modelo social e econômico adotado.

Sabendo da importância de não homogeneizá-los, tendo-os como importante referência da participação política, surgida de sua própria práxis, tendo em vista a garantia de direitos de cidadania, passamos a apresentar algumas possibilidades de aprendizagens nos movimentos sociais que podem ampliar nossas alternativas de análise acerca da formação política do conselheiro de escola.

1.2.3 Participação política e o processo formativo nos movimentos

A participação política, via ações sociais coletivas, as grandes mobilizações sociais, anteriores à década de 1990, seja no campo, seja na cidade, no Brasil, ou fora dele, traziam no seu bojo o desejo por uma sociedade mais justa. O debate era pautado pela busca de alternativas para incluir nos processos decisórios a parcela marginalizada da população, alijada de seus direitos de cidadão²⁵. Essas alternativas foram predominantemente encampadas pelos movimentos sociais.

Segundo Gohn (2001a, 2002), os movimentos sociais são dotados de forças aglutinadoras de pessoas, de potencial de experiências sociais, que se tornam fontes de diferentes formas de processos educativos. Nesse sentido, considerando-se a importância do projeto político ideológico que embasa a aproximação de pessoas no contexto de um movimento, é fundamental identificar a perspectiva da ação dos intelectuais que, diante de um

²⁵ A esse respeito, consultar (GOHN, 2001a, 2001b; GARCEZ, 2002; MEDINA PINÃ, 2008; SPOSITO, 1984, 1993; CAMPOS, 1991; OSAL, 2008; SADER, 2001; GREEN, 2009).

dado contexto político e social, atuam para que as pressões sejam desencadeadas com vistas às mudanças sociais almejadas.

Nesse contexto, aprendizagens são desenvolvidas. As ações coletivas e o constante embate entre os movimentos e o poder público possibilitaram a organização de ações e estratégias que, além de terem objetivos a serem alcançados, foram importantes por contribuir para a formação política dos envolvidos nessas ações. Constatam-se aprendizagens adquiridas no fazer cotidiano da ação democrática, no fazer o caminho caminhando (MEDINA PINÃ, 2008).

Dos conhecimentos construídos em cada ação coletiva das últimas décadas, vários estudos trazem contribuições para as reflexões sobre o que se aprende na participação política. (e.g. CALDART, 2003, 2004; GOHN, 2001a, 2002, 2004; SADER, 2001; ARROYO, 2003, 2008; CAMPOS, 1991; DAGNINO, 2004; SCHERER-WARREN, 2005; STRECK; ADAMS, 2006; BRANDÃO, 1990; GREEN, 2009; GARCEZ, 2002; MALDONADO, 1997; STOTZ, 2005). Com base nesses estudos, formulamos o quadro abaixo, em que se apresentam perspectivas de aprendizagens desenvolvidas na participação política. Ao lado, confrontam-se outras formas de aprendizagens, fortemente relacionadas a uma formação menos politizada.

Quadro 1 – Perspectivas de aprendizagens e participação política

Na concepção da formação política (crítica), pode-se aprender a:	Na concepção da formação apolítica (senso comum), pode-se aprender a:
lutar pela apropriação dos espaços públicos	tratar espaços públicos como espaços de qualidade inferior, como espaço do outro
calar-se em momentos que exigem o silêncio	deixar-se levar pelo impulso e afã do momento (ativismo espontaneísta)
apropriar-se do conceito de sujeito coletivo	aceitar o individualismo e a competição
decodificar as razões das proibições impostas pelo poder público instituído	aceitar as regras e normatizações verticalizadas em nome da organização
enfrentar as dificuldades	recuar, dispersar e imobilizar-se diante dos obstáculos, vendo-os como limites que demarcam até onde se pode ir
apontar questões a partir da vida cotidiana	questionar só na perspectiva do futuro
desenvolver dimensão de projeto	agir de forma imediatista, individualizada
acreditar no poder da fala e das ideias oportunas	acreditar serem tímidos e não intimidados
criar estilos em suas manifestações públicas	padronizar ações e comportamentos
recuperar e recriar o sentido dos nexos oriundos de diferentes culturas	tornar natural a invisibilidade da diversidade
projetar a luta que deve ser assumida pela sociedade	preocupar-se, com prioridade, a resolver questões particularizadas
criar estratégias de maior visibilidade	atuar no anonimato
diferenciar o público e o privado	primar pelo privilégio de alguns em detrimento do direito de todos
criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta	dispersar, pulverizar concepções e encaminhamentos

elaborar discursos e práticas a partir de conhecimentos também adquiridos no próprio movimento – e, à medida que se sente parte do movimento, entende pelo que se luta	aceitar discursos prontos, explicações e fala do poder hegemônico
não abrir mão dos princípios	cooptar e ser cooptado
relativizar valores	identificar-se com a classe opressora
inverter prioridades	atender a necessidades particularizadas
quebrar padrões culturais	formar cultura hegemônica
romper com padrões estabelecidos no modo cotidiano de vida, passando a produzir outros significados, valores, comportamentos, ideias	pautar-se pelo senso comum corroborando a ideologia dominante
efetuar um alargamento do espaço da política	restringir os espaços de participação política
constituir-se como sujeitos sociais	considerar natural ser tratado como objeto, ser coisificado
recorrer a matrizes discursivas constituídas e entendidas como modos de abordagem da realidade	discursar na perspectiva do que o outro quer ouvir
desestabilizar a gestão do sistema	atuar ignorando ou reforçando o sistema
revelar que são merecedores de pesquisas e de reflexões teóricas	desconsiderar identidades
desenvolver a consciência de cidadania, da possibilidade de se construírem pontos de resistência – a contra-hegemonia gramsciana – pela emancipação	acomodar-se às situações como fatalidades e predestinações
governar, entendendo que todos podem ser governantes	relacionar liderança com mando

Fonte: elaborado pela autora

As aprendizagens desenvolvidas nas ações sociais coletivas e a formação política decorrente dessas aprendizagens põem à mostra o confronto e ao mesmo tempo algumas contradições entre as duas perspectivas de formação. Se por um lado a formação política se dá na participação também política, em que essa participação está atrelada à possibilidade da passagem da consciência ingênua à consciência crítica de que trata Freire, podendo apresentar avanços e recuos nessa passagem enquanto processo de aprendizagem permeados por incertezas, na formação do senso comum, em que o desenvolvimento da consciência crítica não faz parte de sua perspectiva, as ações manifestadas podem se revestir de busca de compromisso com a transformação social, porém como não o são, facilmente pode se transformar essa busca, como que numa mágica, em ativismo, no entanto não deixando de ser ingênuo²⁶ (FREIRE, 2001, 2001b).

²⁶ É o que pode ser observado em certos movimentos, (como por exemplo a greve dos policiais do estado da Bahia em 2011) que sendo corporativistas ou não, até podem desestabilizar a gestão do sistema, criar estratégias de luta, enfim, utilizar-se de diferentes recursos de segmentos progressistas da sociedade para terem suas reivindicações atendidas, porém não podemos afirmar que faz parte de sua luta questões que visam a transformação da realidade social.

Diferentes autores ao se ocuparem em pesquisas registrando, refletindo, analisando características diversas dos movimentos como histórico, atuação das mulheres, relação com a educação, com o poder público, com espaços de decisões coletivas, com a formação de lideranças, entre outras características, são unânimes em considerar que os movimentos são fontes de aprendizagens.

Nesse sentido, as aprendizagens desenvolvidas nos movimentos sociais, em grande medida, estão associadas à luta por direitos, ao aprendizado por direitos. Por serem desenvolvidas no mundo da vida, são desenvolvidas a partir de estratégias por eles elaboradas, que marcam de forma contundente seus posicionamentos.

As questões de sobrevivência pautam enormemente suas ações e aí a relação com o trabalho se apresenta como princípio educativo e com efeito formador. Para Arroyo (2003, p. 31),

[...] a formação humana é inseparável da produção humana mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança.

A exclusão de setores populares urbanos dos serviços públicos impulsionou, as mobilizações sociais pela inserção social, o que exigiu dos movimentos enfatizar suas formas de ação. Como educadores das camadas populares, as aprendizagens que desenvolveram colocaram em xeque várias das aprendizagens desenvolvidas na escola.

Segundo Arroyo (2003), dotados de uma didática própria, em grande medida, repassada de movimento a movimento, vão se alimentando de velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Colocando o foco nos sujeitos da ação e revelando a preocupação com a sua formação integral, mostram para a pedagogia tradicional a relação vida presente e futura e educação. Nesse sentido, Arroyo (2003, p. 34), evocando Freire, afirma que

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os próprios sujeitos da ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e práticas educativas.

Tanto para a pedagogia escolar como extra-escolar a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta e sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos

em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos.

As aprendizagens desenvolvidas nos movimentos ganham destaque por, com primazia, colocar o foco nos sujeitos da ação. Sujeitos coletivos, sujeitos a serem respeitados e atendidos também na sua individualidade como gente. São esses sujeitos e não o método que dão “a cara” do movimento. Sujeitos reais, fruto de uma história de opressão, de dominação, de exclusão dos serviços públicos que apresentam as aprendizagens como forma de ação e resistência.

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. (ARROYO, 2003, p. 34).

Essa forma não individualizada de agir, a preocupação com o sujeito na ação, traz uma caracterização política que, em larga medida, se distancia da formação acrítica organizada para atender as necessidades do sistema capitalista de produção em que o atendimento às particularidades, a competição, o engessamento das ações pelas regras e normatizações, o desprezo ao espaço público, entre tantas outras características, se naturalizam e dão o tom da pedagogia em curso, projetando vivências parcializadas em que a fragmentação está presente e faz-se necessária em tudo. Da organização da escola e dos conhecimentos a serem transmitidos à fragmentação das ações dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Contrapondo-se a tais fragmentações,

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, fechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos. Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não formal. Para o pensar e agir pedagógicos (ARROYO, 2003, p. 37).

Respeitada a distância em tempo, espaço e sujeitos em questão, essa formação integral do ser humano, há muito foi problematizada por educadores e pensadores clássicos da educação, centrando a preocupação com a formação do sujeito. A negação da forma

mecanizada de possibilidades de aprendizagens contribui para o sentido da educação relacionada com a vida que se vive.

Enquanto na concepção da formação política centrada no sujeito a forma apresenta o processo preocupado com a coletivização, na concepção de formação do senso comum, a preocupação prioritária é com a inovação de métodos e técnicas que facilitem as aprendizagens, que poderão ter como resultado sujeitos com dificuldade de posicionamentos frente à defesa de interesses coletivos, predomínio do imobilismo ou de ações pontuais efusivas que se dispersam imediatamente frente ao primeiro obstáculo encontrado, ao que Freire chama de “ativismo”, e que não contribui qualitativamente com a luta.

Sem a preocupação com inovações de métodos, a forma é destacada como o grande mérito da pedagogia dos movimentos que, com o passar do tempo tem se revelado cada vez mais estratégica, haja vista as recentes comunicações em rede para as mobilizações, a partir do uso dos recursos tecnológicos.

Dando relevância à forma apresentada pelos movimentos em suas diferentes manifestações de luta, ressaltamos alguns momentos que entendemos presentes na ação educativa dos sujeitos. Não é nossa intenção fazer uma leitura sequenciada das ações, o que poderia empobrecer a leitura das aprendizagens desenvolvidas nos movimentos, visto que para isso seria necessário concordar que todos os integrantes de um movimento estão num mesmo momento de aprendizagem. No entanto, entendemos ser momentos importantes, que podem se apresentar acompanhando o próprio contexto do movimento, com idas e vindas, fluxos e refluxos, mas que, com prioridade, marcam posicionamentos adotados pelos sujeitos, o que os diferencia daqueles oriundos de outras perspectivas formativas não comprometidas com o sujeito em ação.

Quadro 2 – Momentos das aprendizagens

Observação/escuta	Interpretação/mobilização	Negociação e tomada de decisão
Momento caracterizado pelo imobilismo, pela vontade, pela tentativa de apropriação	Momento caracterizado pela escolha de meios, de instrumentos para se atingirem os fins almejados	Momento caracterizado pela busca do consenso
- <i>na perspectiva acrítica</i> A realidade observada apresenta-se para o observador como naturalizada e é aceita como verdadeira.	- <i>na perspectiva acrítica</i> A concepção da realidade é imposta pelo poder dominante, para que se viabilize a perpetuação do estabelecido. - <i>na perspectiva crítica</i> O observador preocupa-se com a	- <i>na perspectiva acrítica</i> Não se altera a organização vigente, há apenas reorganização e acomodação. - <i>na perspectiva crítica</i>

<p>- <i>na perspectiva crítica</i> O observador “estranha” a realidade observada, pois “capta” o que antes não lhe aparecia.</p>	<p>escolha de meios para se chegar a determinado fim, de forma que eles não se contraponham aos fins; definem-se estratégias que conferem suas identidades.</p>	<p>Busca-se a superação do senso comum a partir do posicionamento político adotado. Ação para a transformação.</p>
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

Como vimos, pelo quadro acima, nas diversas ações coletivas que lutam por direitos, a questão do público e do privado, do particular e do universal, parece estar sempre presente, permeando as diferentes formas de aprendizagens. Nesse sentido, as considerações de Miguel Gonzalez Arroyo contribuem para a análise da questão. O autor é categórico ao analisar a postura que os movimentos do campo por educação adotam frente aos espaços institucionalizados de participação.

Para Arroyo, os movimentos “descobrem-se vítimas privilegiadas do convívio espúrio entre a defesa da gestão democrática e a permanência intocada de rituais, lógicas e estruturas seletivas, segregadoras, antidemocráticas” (ARROYO, 2008, p. 54), desenvolvem a percepção do micro no macrossocial; criticam as diferentes formas autoritárias de gestão, seu caráter generalista pautado em princípios gerais da gestão democrática, que geram contradições entre a possibilidade de mudança e a manutenção da estrutura, seletiva e excludente. Assim, aprendem que é importante procurar estratégias para sua desestabilização. Aprendem, ainda, que existem “princípios progressistas e generalistas, idéias abstratas de direito, de igualdade, de justiça, de cidadania, democracia” (ARROYO, 2008, p. 55-56) que legitimam a exclusão. Aprendem, enfim, a focalizar, a orientar suas lutas.

Esses aprendizados contribuem para deslindar o pressuposto de que o povo não está fadado à condição de submissão. Nas considerações de Scherer-Warren, há elementos culturais nos movimentos, tanto nos tradicionais – representados, por exemplo, pelos sindicatos – como nos movimentos mais recentes – representados pelos que lutam por questões mais específicas como as ecológicas, de gênero, de etnia etc. Para a autora, existem nos movimentos elementos éticos e de cultura política que se apresentam mediante a interconexão entre a natureza cívica e a pacífica, o comprometimento com a descentralização e a autonomia, a tolerância pluralística fundada na diversidade cultural e humana, a paz com justiça social, o respeito à natureza, além da democracia mais participativa e direta (SCHERER-WARREN, 2005, p. 24), criando condições para redescobrir a dignidade.

Segundo Scherer-Warren, foram as feministas – Carol Gilligan, Joan Scott, que inovaram esse contexto. No Brasil, Elizabete Souza Lobo, entre outras, partindo de uma visão mais radical, que recebia influência da Teologia da Libertação, passaram a defender utopias

libertárias, ressaltando conceitos como opressão, liberdade, igualdade, justiça, emancipação, solidariedade, poder e dominação (SCHERER-WARREN, 2005, p. 29). Trazendo a expressão de ordem “o privado é político”, lutavam por modificações na legislação que envolviam aspectos cotidianos da vida privada, da casa para o público na luta por direitos, por exemplo na justiça (CARDOSO, 2004, p. 86), provocando mudança e resposta por parte do Estado.

Os movimentos foram os mediadores da redefinição do espaço público e do privado, trazendo o privado para o âmbito político. Assim, provocaram o alargamento da esfera pública, passando a receber a inserção do privado e assumindo as carências que atingiam as populações pobres, as mulheres, os negros.

Relativamente ao dilema entre público e privado, entre interesses gerais e interesses específicos, o tema da representatividade como uma forma de participação política em defesa de interesses de pessoas ou grupos coloca-se como desafio à politização do espaço público. É disso que trataremos no item seguinte.

1.2.4 Participação política e representação

A representatividade é tema que, há séculos, interpõe indagações, principalmente, quanto à sua efetividade para a garantia de direitos. Rousseau a questionava, alegando que o cidadão deve representar sua própria vontade. Nessa mesma linha refletia John Stuart Mill, para quem a função própria dos representantes não é a de representar a vontade de outro, mas o de fomentar discussões para que os representados tivessem clareza dos fundamentos dessa vontade.

Marx e Engels, por sua vez, manifestaram posições diferenciadas quanto à representatividade: num primeiro momento, refutaram-na, pois a concebiam como instrumento da burguesia para manter a dominação e o controle da participação do povo nas tomadas de decisões; todavia, após o advento da Comuna de Paris, passaram a considerar a representatividade como uma possibilidade de participação também para o proletariado (DALLARI, 1983).

Norberto Bobbio (2006) afirma que a exigência da sociedade quanto à ampliação dos mecanismos democráticos, tão frequente nos últimos anos, refere-se, em grande medida, à substituição da democracia representativa pela democracia direta, na convicção rousseauiana de que a soberania não pode ser representada. Bobbio, no entanto, considera insensata a

proposta, se a noção de democracia direta for tomada como a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes. Decidir acerca de tudo em sociedades cada vez mais complexas, como são as modernas sociedades industriais, é, para o autor, materialmente impossível e humanamente indesejável, do ponto de vista do desenvolvimento político, ético e intelectual da humanidade. Como a participação política nem sempre pode ser exercida diretamente pelos cidadãos, a representação política permite que na impossibilidade de se controlar o poder político diretamente, isso possa ser atribuído a outrem por intermédio da representatividade.

A expressão “democracia representativa”, segundo Bobbio (2006), significa, genericamente, que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para essa finalidade. O autor chama a atenção para o termo “representação” que pode ser entendido das mais diversas maneiras. Isso se complica quando consideramos que entre duas pessoas ou entre uma pessoa e um grupo de pessoas existe a representação em que o quem o representa, o como o representa, e o que o representa entram na discussão. Nesse sentido, os poderes do representante e o conteúdo da representação parecem definir como se dá essa representação.

No que tange ao conteúdo da função representativa e ao papel dos representantes na bibliografia política foram longamente discutidos três modelos interpretativos alternativos. Vejamo-los: 1) a representação como relação de *delegação*; 2) a representação como relação de *confiança*; 3) a representação como “espelho” ou *representatividade* sociológica. (BOBBIO et al., 1998, p. 1.102, grifo do autor).

Na relação representante-representado, o representante pode assumir a função como delegado, tornando-se porta-voz dos representados, um núncio, uma espécie de embaixador; nesse caso, seu mandato é limitado e revogável e o que prevalece é a opinião do grupo que representa, não cabendo, portanto, a apresentação da sua opinião pessoal. Pode, em vez disso, ser um fiduciário, isto é, um representante que, por gozar da confiança dos representados, recebe o poder de agir com certa liberdade em nome e por conta deles; nesse caso, acredita-se que o representante pode interpretar com discernimento próprio os interesses de seus representados, não gozando, portanto, de mandato imperativo (BOBBIO, 2006, p. 58).

Quanto ao conteúdo do que representa, o representante pode ser chamado a representar os interesses gerais do representado, não precisando necessariamente pertencer a esse segmento. Pode também representar interesses específicos. Nessa hipótese, normalmente ele

pertence ao grupo ou segmento que representa. São os casos de professores representando professores, alunos representando alunos, operários representando operários, mulheres representando mulheres. No tocante ao modelo da representatividade sociológica, Bobbio et al. (1998, p. 1.102) afirmam que:

[...] diferentemente dos dois primeiros é centrado mais sobre o efeito de conjunto do que sobre o papel de cada representante. Ele concebe o organismo representativo como um microcosmos que fielmente reproduz as características do corpo político. Segundo uma outra imagem corrente poderia ser comparado a uma carta geográfica. Estes modelos, todavia, considerados em sua forma pura, levantam alguns graves problemas.

Com base nessas distinções, podemos perceber a relação existente entre a figura do representante como delegado – a da representação dos interesses particulares – e a do representante como fiduciário – a representação dos interesses gerais. Bobbio (2006) traz importantes contribuições para aclarar a questão. Para ele, “criticável não é a representação orgânica enquanto tal, mas a representação orgânica transportada para fora dos limites que lhe são próprios” (BOBBIO, 2006, p. 63).

Nessa perspectiva, considera que o delegado, na condição de intermediário, deve receber instruções, mas é recomendável que construa certo trânsito com a base que representa. Caso contrário, as decisões coletivas seriam comprometidas, uma vez que, como representante, ele não pode ser substituído a todo instante. Mas, como ressalta Bobbio, essa é uma forma de representação pautada pela existência de vínculo com a estrutura hierárquica. Trata-se de

[...] uma característica dos organismos regulados por critérios hierárquicos, isto é, daqueles organismos nos quais o fluxo do poder procede do alto para baixo e não de baixo para cima, e é portanto muito mais adequada aos sistemas autocráticos que aos sistemas democráticos” (BOBBIO, 2006, p. 64).

A hierarquia transforma-se em problema quando aparece associada à centralização do poder, exigindo corretivos. Conforme Bobbio (2006, p. 72), contra o abuso do poder surgem duas propostas diferentes, mas não incompatíveis:

A teoria democrática toma em consideração o poder autocrático, isto é, o poder que parte do alto, e sustenta que o remédio contra esse tipo de poder só pode ser o poder que vem de baixo. A teoria pluralista toma em consideração o poder monocrático, isto é, o poder concentrado numa única mão, e sustenta que o remédio contra esse tipo de poder é o poder distribuído.

Trata-se, segundo Dagnino (2004, p. 108), da passagem da democracia política em seu sentido estrito para a democracia social, traduzida na extensão do poder ascendente; da construção de uma cidadania “de baixo para cima”; do direito de participar efetivamente daquilo em que queremos ser incluídos. Entende-se, por essa perspectiva, a democracia política como o âmbito das tomadas de decisões de relevância para o interesse coletivo, não se podendo mais considerar apenas a expansão das condições para que a democracia se estabeleça pelo número de eleitores de um determinado local, região; considera-se, sim, a quantidade de locais políticos para as tomadas de decisões na sociedade. Entendendo o votar como o ato típico e mais comum do participar e ressaltando que esse participar não se restringe ao voto, Bobbio (2006, p. 68) assim se expressa:

Hoje, se se deseja apontar um indicador do desenvolvimento democrático, este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de locais, diferentes dos locais políticos nos quais se exerce o direito de voto; sintética mas eficazmente; para dar um juízo sobre o Estado da democratização num dado país, o critério não deve mais ser o de “quem” vota, mas o do “onde” se vota [...].

Nesses termos, podemos reconhecer a instituição dos Conselhos de Escola com a participação dos familiares como um avanço. No entanto, essa participação, que é política em seu sentido amplo, não se basta com o voto. Nesse sentido, toma-se como preocupação para a formação do conselheiro de escola o *como* vota. Isso significa encarar o dilema de o posicionarmos como delegado ou fiduciário, considerando-se um contexto em que o engajamento de uns defronta-se com a apatia de outros; em que se confrontam interesses daqueles que cultivam o “espírito cidadão participante” e daqueles que cultivam o seu “particular” (BOBBIO, 2006, p. 69).

Dados esses confrontos, para que a democracia se efetive, o consenso necessita ser instalado, embora só ele não baste; é preciso a sua coexistência com a “liceidade” do dissenso, característica importante da democracia dos modernos, em que a manifestação do contrário e o convívio com o conflito de interesses são previstos (BOBBIO, 2006, p. 73) e importantes para a formação política. Conforme Bobbio (2006, p. 76):

[...] a liberdade de dissentir necessita de uma sociedade pluralista, uma sociedade pluralista permite uma maior distribuição do poder, uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e finalmente a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política.

Nesse alargamento, tem-se que entre a forma extrema da democracia representativa e a forma extrema da democracia direta existe um *continuum* de formas intermediárias, não sendo a democracia representativa e a democracia direta dois sistemas alternativos, mas dois sistemas que devem se integrar, pois, num sistema de democracia integral, as duas formas de democracia são necessárias, embora não sejam consideradas, em si mesmas, suficientes.

A esse respeito, Maria Vitória de Mesquita Benevides (1994, p. 9-10), ao discutir cidadania passiva e ativa, ressalta a importância de se ampliarem os direitos políticos para a participação direta do cidadão no processo das decisões de interesse público, fazendo a defesa dos mecanismos institucionais, como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular, acolhidos na nova Constituição brasileira. Para ela, trata-se de mecanismos que servem de corretivos necessários à representação política tradicional.

Porque são indispensáveis, porém insuficientes, a autora defende a participação política e a complementaridade entre representação e participação direta, adotando a expressão “democracia semidireta”. Defender a cidadania ativa, no contexto da “democracia semidireta”, implica o reconhecimento da complementaridade entre representação política tradicional e a participação popular diretamente exercida. Para Benevides, a ideia de cidadania, na sociedade brasileira, “*não* significa, necessariamente, o reconhecimento de direitos, no sentido mais radical da democracia como soberania popular calcada nos princípios da liberdade e da igualdade”. (BENEVIDES, 1994, p. 13).

Na perspectiva apresentada por Roberto Da Matta, a cidadania também não se apresenta como única. Para ele, cabe o questionamento: “será que podemos falar de uma só concepção de cidadania como uma forma hegemônica de participação política, ou temos que necessariamente discutir a hipótese de uma sociedade com múltiplas formas e fontes de cidadania, tantas quantas são as esferas de ação existentes em seu meio?” (DA MATTA, 1983, p. 85).

Em sendo historicamente situada, a cidadania remete à ideia de papel social, comportando, além do seu caráter jurídico-político-moral, uma dimensão sociológica básica. Ainda segundo o autor,

[...] ser cidadão e ser indivíduo é algo que se aprende, e é algo demarcado por expectativas de comportamento singulares. O que é deveras extraordinário aqui é o grau de institucionalização política do conceito de cidadão e de indivíduo, que passou a ser tomado como um dado da própria natureza humana, um elemento básico e espontâneo de sua essência, e não como um papel social. Ou seja: como algo socialmente institucionalizado e moralmente construído. (DA MATTA, 1991, p. 72).

Benevides coloca a educação política como uma das necessidades para a prática da participação política, seja ela direta, seja representativa. A formação política exige participação política e esta aquela. Uma está atrelada à outra; estabelece-se entre elas uma relação quantitativa e qualitativamente diretamente proporcional. Tendo como um pressuposto importante para a política pública de educação a sua não dissociação, entende-se que o investimento em apenas uma delas como parte da proposta da democratização da gestão da escola e do sistema é entender que a formação política e a participação política podem sustentar-se por concepções diferentes. A formação política pode ser desenvolvida em diferentes contextos em que a atuação social lança possibilidades de transformações individuais e coletivas, como as apresentadas no próximo item.

1.2.5 Experiências que contribuem para a formação e a participação política

Apresentamos neste item experiências que demonstram a relevância da formação política. Nelas, percebe-se que a questão dos direitos une as pessoas em torno da preocupação de se constituir um espaço coletivo que possibilite jogos democráticos em que se manifestem diferentes vozes; em que as ações do Estado e a luta pelos direitos da sociedade civil desencadeiem participação e formação política. Enfim, nelas, assinala-se uma formação voltada para o desenvolvimento do potencial de governante que todo cidadão possui, no sentido de prepará-lo para acompanhar e controlar as ações do Estado.

Iniciemos a exposição com a experiência relatada numa pesquisa que ficou conhecida como o *Meio Grito*, em que a saúde da população é o tema desencadeador de um processo de formação política que almeja o *Grito Inteiro*. Pessoas de diferentes formações, pesquisadores da universidade e população, juntos, aprendem e desenvolvem estratégias de formação política e desvelam questões sociais. Há uma proposta pedagógica que conta com a participação do “animador”, coordenador, formador como mediador das ações pedagógicas (FREIRE, 2001). Representantes da população reúnem-se por região, falam, escutam e debatem situações de direitos que perpassam suas vidas. Nesse processo, surgem novas problemáticas e diferentes demandas para o Estado que ainda hoje ressoam.

Pautado pela educação popular, no contexto de repressão das décadas de 1970 e 1980, com o apoio das comunidades eclesiais de base (CEBs), aconteceu o “Meio Grito”, que quatro décadas depois, ainda se faz ouvir. Em 2010, Goiânia sediou o III Encontro Nacional de

Práticas Populares e Educação Popular e Saúde, organizado pela Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps)²⁷, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). O evento contou com cerca de 600 integrantes de movimentos populares de saúde, de comunidades rurais e indígenas, de movimentos de portadores de síndromes, além de gestores e pesquisadores da área da saúde pública e da educação popular e saúde. Homenageando com uma *lamparina* o “Meio Grito”, o objetivo do encontro foi articular sujeitos envolvidos com movimentos e práticas de educação popular e saúde para contribuir para a construção do “Projeto Popular para o Brasil”, entendendo-se a saúde como direito.

O projeto popular faz parte da elaboração da Política Nacional de Educação Popular e Saúde, em curso pelo Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde (CNEPS). Todo esse processo parte da reafirmação do Sistema Único de Saúde (SUS), como conquista popular, e aponta para a necessidade de se discutirem as questões da saúde a partir das demandas populares regionais e da perspectiva de solidariedade entre os povos em que a educação popular se faz presente.

Nascendo das comissões de saúde compostas por lavradores, donas de casa, professoras rurais, lavadeiras, estudantes, entre outros, a pesquisa chamada “Meio Grito” foi uma ação que envolveu a equipe de comunidades eclesiais de base (CEBs), agentes da diocese e a assessoria de Carlos Rodrigues Brandão²⁸ e outros no final da década de 1970. Segundo Eduardo Navarro Stotz (2005, p. 18), o projeto recebeu esse nome porque “quem descobre o significado do direito à saúde adquire a força para se unir e gritar por esse direito, mas são pessoas que apenas participam da pesquisa; por isso gritam ‘meio grito’, não grito inteirado do povo”. A importância da pesquisa reside no fato de informar e mobilizar a população, facilitando a criação da coordenação de saúde que atua no sentido de articular e manter a direção.

Trata-se de uma pesquisa com o foco sobre as condições de vida e os direitos do povo à saúde nas periferias das cidades, buscando dados que possibilitassem uma interpretação correta da realidade, refletindo na ação com base na realidade. Esses dados, ao serem devolvidos ao povo, poderiam refletir em reforço na luta por melhores condições de saúde; na

²⁷ A ANEPS, Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde, nasceu há sete anos, em 15 de junho de 2003, por iniciativa de movimentos e práticas de educação popular e saúde, existentes no Brasil, que se propuseram a pensar políticas públicas para o SUS, a contribuir com as Conferências Nacionais de Saúde e a participar do desenvolvimento de processos de aprender-ensinar em saúde nos estados brasileiros. Disponível em: <<http://www.aneps.org>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

²⁸ Educador e pesquisador da área da Educação Popular no Brasil, tendo publicado vários livros sobre o tema.

elaboração da cartilha como subsídio prático para levar ao comprometimento das pessoas que dela e do processo de discussão participaram. Nesse contexto, segundo Stotz (2005, p. 18),

A percepção da situação de exploração e de marginalidade leva a pensar em atitudes de reivindicação. Contudo, em vez de uma mobilização imediata, a coordenação admite a necessidade do povo “conhecer bem” seus direitos. As trocas de experiências e discussões por meio dos encontros continuam. Num desses encontros, cria-se a Comissão Regional de Saúde, que vai provocar, meses depois de sua criação, um encontro popular de maiores proporções. Nasce então a idéia da cartilha, a ser escrita com a participação do povo, com sua linguagem. A cartilha é uma “lâmparina” para o alumiar a picada: deve trazer o conhecimento do que ainda não se sabe, principalmente quanto ao direito à saúde.

Sendo feita pelo povo, essa cartilha partia de questionamentos sobre direitos. Pautavam os debates sobre sua elaboração preocupações como: que questões essa cartilha deveria privilegiar? Como construir seu perfil? Que método seguir para essa confecção? (BRANDÃO, 1990, p. 135). As discussões passam de pequenos grupos às plenárias com uma multiplicidade de ideias, envolvendo, inclusive, características gerais da lâmparina. Surgem questões que são agrupadas num questionário que serve como um roteiro para a busca da resolução do problema da lâmparina. São organizadas comissões por tarefa que, posteriormente, encarregam-se de espalhar e de aplicar os questionários. Essa fase é marcada por encontros com os membros de cinco municípios para as trocas de experiências, percebendo-se que há certa flexibilidade quanto à forma e aos métodos de abordagem das questões.

O questionário da pesquisa, aplicado sempre para grupos de pessoas e não para pessoas isoladamente, servia de roteiro para as reuniões. Essas pessoas eram lavradores, mulheres da roça e da periferia, prostitutas, lavadeiras, pequenos comerciantes, diaristas, empreiteiros, subempregados, grupos de evangélicos, comunidades protestantes, etc. O pesquisador propunha ao grupo uma questão para ser debatida pelo grupo e depois fazia anotações, sempre com a preocupação de não apresentar muito papel para não assustar os participantes.

Questões como “de que maneira as pessoas do povo avaliam sua própria saúde?” desencadeavam conversas e comentários. Outras do tipo: “o povo do lugar está adoecendo mais?” receberiam respostas menos complexas, como sim ou não. Assim, de acordo com o tipo de questionamento, era possível estabelecer vínculos entre temas: saúde, doença, meio-ambiente, higiene, alimentação. Ao serem debatidos e analisados em sua especificidade, esses temas remetiam à questão dos direitos e da importância de se lutar por eles. Segundo Brandão

(1990, p. 163), “quando os membros dos grupos da pesquisa avaliam em conjunto os serviços de cura e protestam quanto ao atendimento que o trabalhador e a sua família recebem, eles expressam, na verdade, uma consciência de direitos legítimos e de quebra de direitos”. Os participantes da pesquisa percebem também a relação de opressão a que são submetidos em diferentes situações bem como o papel do governo que não atua em atendimento à garantia de direitos para todos.

Na análise geral dessa pesquisa, a palavra que agrega todas as discussões não era, como se poderia esperar, “saúde”, mas “trabalho”, pois é a partir de suas relações que muitas outras situações são confrontadas revelando desigualdes econômicas e sociais²⁹.

A segunda experiência a ser aqui relatada refere-se a das *Escolas Populares da Holanda*, em que se desenvolve um processo de formação política que une diversos segmentos da sociedade. A partir de um conjunto de pessoas de diferentes formações e vivências, promove-se, por intermédio das escolas populares, a união dos cidadãos para que se superem problemas comuns, como aqueles vinculados, por exemplo, às questões ambientais.

Esse tipo de escola se difundiu por países da Europa e dos Estados Unidos. Sua origem está ligada à crise econômica que a Holanda atravessava e ao descontentamento com a escola tradicional. Nos anos de 1930, o país vivenciou sérios problemas sociais, em decorrência de situações de crise econômica, depressão e desemprego. O meio rural, principalmente o da região norte, encontrava-se desvalorizado. Reinava a pobreza na vida de pequenos trabalhadores do campo e sem-terra. A oposição entre cidade e campo, trabalhadores e profissionais, participantes e não participantes da vida política impulsionou a aparição de forte movimento de caráter fascista (PRONK, 2002, p. 175).

Inspirados nas escolas para a vida do século XIX – idealizada pelo filósofo Grundtvig³⁰ – que visava à ampliação do sentido de comunidade, alguns homens e mulheres

²⁹ O Movimento de Saúde da Zona Leste da capital paulista, desde a década de 1980, vem concentrando pessoas em questões afetas ao desenvolvimento da região. O movimento constituiu-se em referência de práticas da educação popular, envolvendo estudantes de medicina e população na perspectiva de avanços no campo da saúde.

³⁰ Em uma época em que a educação era restrita às elites e os cursos visavam somente à formação intelectual superior, Grundtvig, inserido no contexto romântico, concebeu a educação baseada em cursos práticos, mas sem negligenciar a formação humana individual. Na atualidade, a ideia de Grundtvig faz parte de diferentes propostas de cursos de formação de adultos na Europa e nos Estados Unidos. Cursos de educação para a vida, educação para mulheres, educação de adultos, educação à distância, entre outros (2011). In Italia, il progetto AESAEC (Project No 141757-2008-LLP-AT-GRUNDTVIG-GMP) è stato finanziato con il contributo della Commissione europea, rappresentata dalla DG Educazione e cultura. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php>; <www.aesaec.eu>; <http://www.aesaec.eu/fileadmin/user_upload/aesaec_handbook_final_it_LQ.pdf#page=54>. Acesso em: 1 maio 2011.

de diferentes meios e formações mobilizaram-se para edificar a Escola de Educação Popular, que tinha como proposta proporcionar condições para que pudessem viver, trabalhar e aprender juntos por semanas e até meses pessoas de diferentes segmentos da sociedade, como pesquisadores, ativistas políticos, religiosos, professores e trabalhadores do campo.

Nasce, assim, a primeira escola popular independente, sem edifícios nem programas. A ideia era fazer o caminho ao caminhar e reconfigurar as proposições, se fosse necessário. O objetivo da escola consistia na emancipação dos grupos sociais excluídos e na construção de uma sociedade mais digna e justa, por intermédio da prática da democracia em pequena escala (PRONK, 2002, p. 176). Pretendia-se formar uma comunidade temporal para viver e trabalhar num grupo constituído e permeado pela diversidade de pessoas quanto a aspectos religiosos, étnicos, políticos, entre outros. Vida e trabalho eram compartilhados em encontros organizados, em que, com base em processos de comunicação crítica, buscar-se-iam pautas e ideias comuns e empreender-se-iam ações conjuntas para a mudança social.

A proposta nasceu do descontentamento com a educação tradicional, com a sua forma de transmissão de conhecimentos acadêmicos e pela necessidade de respostas concretas às necessidades dos desempregados do campo. Seus mentores tinham como expectativas o fortalecimento da consciência social geral, a geração da corresponsabilidade social, o desenvolvimento das capacidades necessárias para a mudança, a melhoria para a situação material no campo. Seu campo de ação centrar-se-ia na promoção da autonomia da escola popular quanto à religião, aos partidos políticos e às autoridades. Seus fundadores e formadores deveriam ser pessoas comprometidas com o campo, com o setor rural, o que ajudou o surgimento de novos líderes no meio rural.

Assim, iniciaram-se os primeiros cursos, que envolviam os desempregados para a construção das salas de trabalhos e dormitórios, para apresentação e discussão de propostas, para trocas de experiências – antes segregadas devido às diferenças religiosas, político-partidárias, étnicas. Acreditava-se que, em vivendo junto, as pessoas desenvolveriam atividades da vida e sobre a vida.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, a escola passou a funcionar na clandestinidade. Após 1945, ressurgiu com novos bríos e, vinte anos depois, estava construída uma escola em cada província, totalizando doze unidades. Essas instituições passaram a ser subsidiadas pelo Estado, porém sem sua interferência nos conteúdos e nas formas pedagógicas. Seus responsáveis criaram uma rede de escolas para trocas de informações e de experiências, como, por exemplo, de métodos pedagógicos. Quatro delas passaram a contar

com especialização sobre questões agrárias. A partir daí, desencadearam-se centros de formação.

Em 1983, o governo cortou os recursos que subsidiavam as escolas e as ações passaram a ser modificadas. Ocorreu a unificação das escolas com os centros de formação e mudanças de suas orientações. As transformações tencionavam ajustar-se às alterações nos movimentos sociais, nos condicionamentos do mercado.

Para Pronk (2002), nesse processo de transformação, observou-se uma contradição: em vez de ocorrer a desvalorização da experiência, os preceitos das escolas populares ganharam relevância em termos de autonomia e reconhecimento social de suas ações. A proposta mostrou que, para o líder, a tomada de consciência define perguntas e não respostas, que o conhecimento de si mesmo era fundamental e que o confronto com outras ideias ajudava a clarificar suas próprias ideias, ajudando a definição de posicionamentos, de novas ideias e de possibilidades de ação.

A proposta pedagógica, baseada no valor da diversidade, tem ênfase na aprendizagem com o outro, estimulando a análise crítica de si e da realidade. Segundo Pronk (2002, p. 181), a proposta permite o aprendizado da liderança da própria vida, uma vez que o conhecimento de si, de sua própria vida, o respeito ao outro, a elaboração da própria opinião, o desenvolvimento de habilidades como escutar, falar em público, ler artigos, interpretar textos legais, fazer comentários, representar, negociar, são instrumentos valiosos para a ação do líder.

Nesse sentido, os formadores são pessoas que conhecem a realidade do campo, as políticas públicas, as inquietudes das famílias, fomentam a autoconfiança, estão comprometidos com o contexto no qual atuam. O curso, também conhecido como “curso para a vida”, tem formado muitos jovens, incentivados pelas mães de famílias que já passaram por tal vivência. O curso, com duração de quatro semanas, realiza-se uma vez por ano em diferentes escolas do país.

Na década de 1970, com os debates sobre as questões da preservação ambiental, os agricultores foram responsabilizados pelo governo por promover ações consideradas danosas ao meio ambiente. Sentiram-se impotentes, uma vez que sempre tinham ouvido que deviam modernizar-se; assim que alcançaram a modernização, passaram a ser culpados por suas ações, sendo vistos como contaminadores do meio-ambiente. Os camponeses, integrantes do movimento no campo que lutou pela queda de preços dos produtos agrícolas, viram-se confrontados com o emergente movimento ambientalista.

A Escola Popular de Bergen aproximou camponeses e ambientalistas, por meio de encontros, palestras, programas comuns de formação, desencadeando a elaboração de um projeto piloto entre camponeses, ambientalistas e pesquisadores. O projeto mostrou que a colaboração entre as partes era vantajosa para todos e que seria possível compactuar interesses. Segundo Pronk (2002, p. 184-185), a proposta de aproximação consistia em:

[...] a. aprender a escutar-se, abrir-se a outras maneiras de ver, de viver, de experimentar; confrontar os dois mundos, as imagens e os prejuízos sobre a natureza, ambiente, camponeses, ecologistas, proteção, qualidade, beleza, etc.; b. apresentar-se, explicar o que os move, o objetivo de sua vida, de sua profissão, suas estratégias; c. buscar os valores profundos e os elementos comuns; d. problemas de cada grupo de interesse, suas interrelações, as soluções possíveis; e. desenvolvimento de uma visão comum de futuro da região, dos camponeses, da natureza e como alcançá-la; f. campos e condições de colaboração; g. de onde e como mobilizar partidários; h. como e onde buscar recursos financeiros; i. plano de trabalho, calendários, responsabilidades.

Nessa perspectiva, a participação significa ser corresponsável pelos resultados; a formação para a mudança envolve cinco elementos-chave: 1. as capacidades pessoais; 2. os modelos mentais; 3. a construção de visão de mundo; 4. o pensar em sistemas; 5. as perspectivas de ações, que se articulam entre si de acordo com os grupos de interesses.

Foi necessário desenvolver, com os camponeses, habilidades, como falar em público, escrever artigos, dar entrevistas para ampliar a preocupação com a proteção do meio-ambiente em toda a sociedade. Houve forte investimento na política local que, em 1998, desencadeou um intenso debate público para discutir e propor ações conjuntas, com projeções até 2030. Formou-se, para isso, um comitê, composto por representantes da sociedade civil, que desenvolvem a planificação de ações e de projetos, tendo em vista a articulação entre o passado e o presente, o global e o local. Cabe, também, a esse comitê desenvolver conjuntamente, a partir de regras claras, a visão de futuro, chegando-se à elaboração de recomendações para o governo local.

Outra experiência que se destaca pela sua perspectiva de formação política é aquela desenvolvida pela proposta de *Orçamento Participativo*, que aglutina pessoas que lutam por direitos participando das discussões e deliberações sobre os gastos públicos. Trata-se de uma experiência que recebeu atenção especial no Rio Grande do Sul e hoje é difundida em diversos municípios brasileiros. Seu potencial pedagógico é revelado para além da participação política que proporciona, uma vez que nela a população se descobre sujeito aprendente.

A experiência do Orçamento Participativo é uma realidade em diferentes municípios governados pelo Partido dos Trabalhadores, apesar de não se tratar de exclusividade de governo desse partido. São inúmeras as pesquisas e publicações a esse respeito com vistas principalmente a revelar seu alcance como política pública que fomenta a participação da população na esfera do poder municipal que aqui entendemos como em consonância com o campo da esquerda (MARQUETTI et al., 2008).

O estudo apresentado por Danilo Streck (2002) parece-nos particularmente interessante por partir da preocupação com o panorama pedagógico presente no que chama de pressuposto participativo. A partir do acompanhamento e da análise de quatorze reuniões para a implantação do Orçamento Participativo em Porto Alegre (RS) em 1999, a proposta ampliou-se para todo o Estado. Em 1999, foram 179 mil pessoas participando do processo e, em 2000, esse número já ultrapassava 280 mil pessoas. É um número bastante expressivo de homens e mulheres de todo o Estado, envolvidos numa mesma experiência de participação política.

Esse processo mobilizou observadores de outros estados e lugares, estudiosos – dos quais se destaca Boaventura Souza Santos – e curiosos com o poder aglutinador do projeto. Segundo o então governador da época, Olívio Dutra, trata-se não de uma receita, mas de um processo aberto, rico, que provoca e incita as pessoas a participarem, pois articula íntima relação com a sua vida e a das comunidades de diferentes regiões.

Para Evelina Dagnino (2004), o projeto representa um salto de qualidade na atuação dos movimentos sociais, por intermédio da intervenção popular no Estado. Aponta para uma redefinição não só nas tomadas de decisões no interior do Estado, mas também nas relações entre sociedade e Estado, construindo a compreensão de que existe a possibilidade de se construir um “espaço público onde os interesses comuns e os particulares, as especificidades e diferenças podem ser discutidos” (DAGNINO, 2004, p. 110).

Quanto aos princípios do Orçamento Participativo, Marquetti et al. (2008, p. 38) os indicam como sendo:

[...] a participação aberta a todos os cidadãos; a participação baseada em um conjunto de regras que combinam democracia direta e representativa em um grupo de instituições que funcionam regularmente, tendo suas regras definidas pelos próprios participantes; e os recursos para investimento alocados segundo um método objetivo, baseado na combinação de critérios gerais e técnicos, que tornam as prioridades definidas pelos participantes compatíveis com as exigências técnicas, legais e financeiras da ação governamental.

Essas características do Orçamento Participativo explicam, em grande medida, as razões pelas quais tantas pessoas sentem-se motivadas a participar. Segundo Streck (2002, p. 131), “uma coisa é ser convidado ou convocado a participar dos trabalhos no prédio da escola ou na limpeza de um rio, outra é ter a possibilidade de opinar e ajudar a decidir sobre as prioridades das inversões do governo”. O objetivo dessa participação não é, conforme o autor afirma, a aprendizagem. Em seus estudos, apontam-se como respostas para esse envolvimento:

[...] a) um sentido de urgência para mudanças (por exemplo: “contribuir para que tenhamos um estado melhor e mais justo”); b) uma expectativa de influir nas decisões (por exemplo: “Pela oportunidade de participar da aplicação dos recursos públicos”); c) a possibilidade de criação de outra relação com o poder (exemplo: “convicção política da necessidade de construir uma nova relação entre o poder público e os cidadãos comuns, organizados ou não”, “contribuir com minha capacidade para a experiência dos desejos da comunidade”). (STRECK, 2002, p. 132).

Segundo o autor, mesmo a coordenação do processo não o percebe como pedagógico, apresentando como eixos orientadores do trabalho:

[...] a) a participação popular e direta do cidadão e cidadã no governo; b) o controle social exercido pela comunidade sobre a gestão pública; c) a possibilidade de mudança de prioridades na inversão pública, orientando os recursos para as políticas públicas de saúde, educação, agricultura, com a priorização do financiamento de pequenos e médios produtores. (STRECK, 2002, p. 132-133).

Ao que parece, para Streck, a questão da formação política e da aprendizagem desenvolvida por intermédio desse projeto é colocada em plano secundário, no entanto ele defende a hipótese de que a continuidade do processo reside mais na possibilidade de formação do que na relação com o destino dos recursos financeiros, o que ajuda a esse movimento se recriar. É importante ressaltar que os participantes reconhecem o valor do aprendizado que o processo lhes propicia, afirmando que aprendem

[...] a) a ampliação e a construção de conhecimentos; b) o descobrimento da força e do poder que provêm da participação; c) o processo de produção de consenso ou da tomada de decisões; d) a importância da união do coletivo e da solidariedade. (STRECK, 2002, p. 133).

Nas análises do autor, os conselheiros, apesar de perceberem as dificuldades do contexto, apreendem a circulação de saberes sobre os mais variados assuntos, bem como os entraves que se erguem para a participação de boa parte da população, em razão, dentre outros

fatores, da dificuldade de se lidar com a complexidade que envolve o processo. Percebem, ainda, as diferentes possibilidades para seu envolvimento, considerando que seus saberes, em certa medida, superam os dos técnicos. Constatam que o movimento permite acesso às entranhas do poder, na medida em que lhes possibilita entender as estruturas do governo e como ocorrem os gastos do governo:

O que ocorre é uma desmistificação dos números. Estes vão adquirindo sentido na medida em que se estabelecem relações entre, por exemplo, o custo de uma escola e de um Ginásio de Esportes, entre o que se investe em transporte e em cultura no estado, entre a disponibilidade de recursos para inversões e o pago dos interesses das dívidas. (STRECK, 2002, p. 135).

Streck ressalta o fato de que os participantes do movimento aprendem a elaborar uma “radiografia” de sua região e de sua comunidade, constatando, ainda, possibilidades de intercâmbio, trocas e investimentos, o que lhes permite ingressar num outro nível de conhecimento, que é o do funcionamento e da organização da sociedade, relacionando seu produto com o transporte, com o mercado internacional, com a dívida do Estado e do país e relações com o poder. A participação política no orçamento participativo permitiu construir a união das pessoas em torno de objetivos comuns. Nesse sentido, para Streck, a participação mantém íntima relação com a perspectiva de mudança, a partir do desejo de se construir uma sociedade mais justa. A justiça, nesse caso, relaciona-se também com o exercício do direito e do dever do cidadão, e com o poder popular de influenciar nas decisões, de conquistar espaços e poder³¹.

Para Streck (2002, p. 145), as análises sobre a experiência do Orçamento Participativo ainda mantêm em aberto o questionamento se o pressuposto participativo

[...] é capaz, como sugere Paulo Freire, de educar as esperanças de milhões de pessoas que participam dele, para que as mesmas não se confundam ou se percam na desesperança. Uma sociedade que aprende se realiza nas ações cotidianas que se vão construindo, passo a passo, frente um horizonte utópico em permanente reconfiguração.

³¹ O autor considera que esse desejo de participar tem raízes na constituição histórica do Estado, no papel de uma complexa rede que envolve a igreja e associações que incentivam a participação que percebe a expressão nas 2.000 escolas comunitárias organizadas desde 1938. (STRECK, 2002). Como resultado de lutas populares e da fundação da Fracab (Federação Riograndense de Associações Comunitárias de Amigos Barriales) em 1959, passando por associações de moradores em 1983, pela formação de união de vilas, de organizações comunitárias assistenciais, culturais e recreativas que “assumiram o compromisso de lutar por uma vida melhor e uma sociedade mais justa”, a participação política em Porto Alegre se desenvolveu, sofreu transformações, adquiriu novos atores, novas configurações e propostas (STRECK, 2002, p. 142).

Assinalamos, por fim, mais uma experiência de participação política. Destacamos aquilo que Mark Ritchie (2002), ativista canadense, chama de *processo de construção da cidadania global*. Com o uso do fax e computadores, acrescido da facilidade de viajar, devido à relativa queda de preços das passagens, as militantes feministas conseguiram ampliar as alternativas de trabalhos mobilizadores, impensáveis em décadas passadas. Entre eles, destacam-se o boicote à Nestlé, nos anos de 1980, e a organização dos granjeiros dos Estados Unidos.

O boicote à Nestlé teve como motivação o combate à produção do leite com substâncias comprovadamente nocivas à saúde das crianças. Segundo estimativas da Unicef, milhões de crianças morriam por ano, vítimas das fórmulas de substâncias nocivas presentes na alimentação das crianças produzida pela Nestlé e por dezenas de outras empresas. O alerta desse movimento, que teve intensas repercussões, foi posterior ao realizado por médicos, décadas anteriores, e que não demonstrou impacto. O movimento foi reforçado pelo impacto que o filme *Ninõs de Biberon* provocou ao ser exibido em todo o mundo, levando muitos ativistas a lutarem por essa causa (RITCHIE, 2002).

A problemática vivenciada pelos granjeiros dos EUA, por sua vez, estava relacionada aos baixos preços pagos pelos seus produtos. Organizados, os granjeiros conseguiram comercializar sem os intermediários e ainda negociar com o governo, forçando a aprovação de leis que garantiam suas condições de sobrevivência. Para Ritchie (2002, p. 57),

Uma das lições chave aprendidas neste movimento foi a emergência do mercado num contexto global, com a presença de corporações multinacionais como líderes do mercado e com uma atividade orientada para mudar o estilo de vida da gente e convertê-los em bons consumidores de seus produtos.

O destaque da experiência apresentada como *Ação Global* é o potencial de participação política em rede, o que demanda outras perspectivas de se focar a formação política. Com apoio da internet e de outros recursos de comunicação em rede, as discussões sobre questões locais e globais ultrapassam barreiras e unem pessoas, constituindo conteúdo pedagógico e possibilitando o controle e o acompanhamento das ações do poder público.³²

³² As manifestações ocorridas em maio de 2011, realizadas no centro da capital de São Paulo, são também ilustrativas dessa nova perspectiva de participação política com possibilidade de potencial formativo. Referimo-nos ao “mamaço” (amamentação realizada coletivamente em praça pública), que após o comentário virtual na internet, reuniu uma multidão de mulheres com seus bebês, e ao protesto contra a mudança da instalação da linha do metrô numa região nobre do centro de São Paulo. Foram ações organizadas em poucas horas, com o uso dos meios da internet, que expuseram a opinião de milhares de pessoas, chegando a concentrar centenas delas no local foco do protesto. Esses tipos de manifestações estão

Ainda na opinião do autor, outra lição importante foi a compreensão de que seria necessário implementar ações globais para se atacarem problemas globais. Aprenderam-se, ainda, a atitude vigilante permanente e a postura solidária, que ultrapassou fronteiras. Como militante do movimento e participante da rede de contatos, Ritchie pôde perceber que a história se repetia em diversos países. Ganhava, assim, a clareza de que a crise que tiveram que enfrentar não era um ato divino e inevitável, mas o resultado de políticas conscientes.

Ritchie afirma que o uso de conferências e da internet por anos seguidos ajudou a estreitar relações pessoais, a coordenar e a compartilhar informações, a tomar decisões estratégicas e a planificar ações em alcance global. Com isso, os movimentos aprendem a conhecer as regras do mercado e a perceber o enorme impacto que elas exercem na vida das pessoas. Segundo Ritchie, esse aprendizado tem contribuído para a introdução de temas de interesse econômico, associados aos de interesse social, em muitos debates políticos.

Inúmeras outras experiências se somam às aqui apresentadas. Trata-se de experiências que, cada qual ao seu modo e contexto, desestabilizam cabeças bem-cheias podendo proporcionar a construção de cabeças bem-feitas, em que todos podem, têm potencialidades e devem participar na perspectiva de garantia de direitos, contestando o estabelecido.

Essas diferentes experiências revelam possibilidades de formação política orientadas pela conquista de direitos, desenvolvidas em diferentes contextos em que os espaços de participação política foram importantes para o exercício da escuta, da observação, da problematização, do desenvolvimento da consciência crítica, do participar com o outro, ampliando a dimensão de coletividade e de público.

As experiências de formação política desenvolvidas em processos de participação política em espaços institucionalizados ou não, evidenciam diversas possibilidades de aprendizagens construídas no próprio processo participativo. Chama-nos a atenção os sujeitos da ação se descobrirem como seres aprendentes e, nessa perspectiva, as propostas do Orçamento Participativo, do Meio Grito, da Escola Popular de Berger, entre outras, mostram, de forma contundente que a institucionalização da participação não necessariamente trava a manifestação daqueles que desejam participar.

Essas experiências são realizadas em consequência de histórias de luta por direitos. O desafio, nesse sentido, vai além da criação dos espaços institucionalizados de participação. Trata-se de ter na luta por direitos o impulso para a qualificação da ocupação de espaços

cada vez mais frequentes pelo mundo graças ao uso da tecnologia como as possibilidades dos telefones celulares e o uso da internet.

democráticos de participação. Com tal perspectiva, resgatando a luta por direitos com a preocupação quanto à qualificação da participação quando mudam os rumos da história, nos remetemos ao campo educacional, para o qual os espaços institucionalizados de participação foram legalmente constituídos e, não obstante, passaram a constituir novos desafios na luta por direitos em que a formação e a participação políticas exigem certa especificidade.

2 FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS DE ESCOLA: PROJETO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Passados mais de vinte anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática da escola pública, mesmo tendo sido reconhecida como avanço pelos diferentes segmentos da sociedade, ainda não se firmou como uma realidade, demandando esforço coletivo para a sua efetivação. O termo gestão democrática é consagrado pela primeira vez na Constituição Federal brasileira em 1988, como resultado da luta travada entre segmentos da sociedade civil, nos âmbitos público e privado – de um lado, movimentos, sindicatos de profissionais da educação e acadêmicos, defendendo a gestão democrática da escola e, de outro, donos de escolas particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, lutando pela centralidade das decisões e por privilégios na condução de seus estabelecimentos, sem a participação dos familiares.

Como resultado dos embates e debates, reafirmou-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o princípio da gestão democrática, colocando para os sistemas a sua definição. Com a descentralização, o estabelecimento das regras para a democratização do ensino assim foi anunciado no artigo 3º da LDB/96: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, junto com o artigo 14, que define: “os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, devendo envolver os segmentos da escola e comunidade local.

Nessa perspectiva, o termo gestão, representando inovação no campo da administração, passou a receber as mais diferentes conotações, ora contraposto ao termo administração, ora usado como sinônimo. Nessa discussão, é nossa preocupação priorizar as ações que envolvem sua relação com a prática democrática, com possibilidade de transformação dos contextos escolar e social.

Entre avanços e recuos, as propostas de democratização da gestão da escola, combatendo relações autoritárias na escola, procuraram refletir-se no direito à participação da população na tomada de suas decisões, nas relações pautadas pelo diálogo, na aprendizagem da participação política. Passado o afã do texto legal, das pesquisas acadêmicas preocupadas com a instalação de espaços democráticos de participação, como os colegiados escolares, deparamo-nos com o contexto real de uma gestão escolar, em grande medida, ainda

autoritária, hierarquizada e centralizadora, em que a participação da comunidade nas tomadas de decisões continua se constituindo desafio. No que se refere ao processo formativo necessário à democratização da gestão da escola, os programas governamentais de formação e as pesquisas acadêmicas³³ parecem ter como preocupação prioritária ações que envolvem principalmente os diretores de escola (e.g. SOUZA, 2006; SOUZA, 2008; LIMA, 2004). A exceção dá-se com o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que, mediante a Portaria Ministerial n.º 2.896/04, conta com uma proposta de Formação de Conselheiros de Escola. A partir de 2004, esse programa vem sendo cada vez mais utilizado por diversos municípios Brasil afora³⁴, tendo como objetivos:

I – Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; II – apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares; III – instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares; IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a *capacitação de conselheiros escolares*, utilizando inclusive metodologias de educação a distância; V – estimular a integração entre os conselhos escolares; VI – apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; e VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Esse processo de formação que envolve todos os segmentos da escola e integrantes das secretarias estaduais e municipais, ainda não conta com pesquisas acadêmicas que analisem seu impacto no processo de formação e de atuação política do conselheiro de escola. Em que pese a importância desse recente programa, a institucionalização dos espaços de participação, como o Conselho de Escola, ainda não logrou o resultado esperado pela população de se tornar um verdadeiro espaço de partilha de poder.

Em diversos municípios brasileiros, o Conselho de Escola ou equivalente ainda não recebeu por parte do poder local a devida atenção e importância; assim, continua investindo na existência quase que exclusiva da APM ou equivalente como espaço de participação dos familiares, em que continua nítido o caráter arrecadatório e de referendo de decisões já

³³ Segundo levantamento feito pelo MEC/Capes, para o período entre 2000 e 2008, a produção acadêmica, tendo como categorias de análise os espaços e canais de participação intraescolar, correspondeu a 15% (59 trabalhos de pesquisas acadêmicas de teses e dissertações) e 3% (12 trabalhos) de teorias e conceitos (ANPAE, 2011, p. 60).

³⁴ Trata-se de um programa que veio articulado com o PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação) e o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que preveem o repasse de verbas para as escolas, tornando-as unidades executoras, o que trouxe nova demanda para os conselhos escolares. Sobre os impactos desses programas na democratização da gestão escolar, ver Peroni e Adrião (2005).

previamente tomadas pela direção escolar (BUENO, 1993). Dificulta-se, assim, o processo de formação política no exercício da participação política e o processo de democratização da gestão da escola.

Nesse sentido, a defesa da gestão *democrática*, tomada aqui como sinônimo da administração em seu caráter progressista e transformador, vislumbra possibilidades de superação desse estado de coisas. Isso porque

[...] nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. (PARO, 2000a, p. 32-33).

A luta pela democratização da escola tem trazido novos desafios para o poder público, entre eles a necessidade de se traçarem propostas de formação política para qualificar a participação da comunidade nos processos decisórios da escola. Nesse sentido, a luta parece não ter se encerrado com a criação dos espaços institucionalizados de participação como o conselho. Reconhecidamente visto pela comunidade educativa como um grande avanço, esse espaço de participação política, desde a sua criação até os dias de hoje, impõe dificuldades de atuação compartilhada com os demais setores da escola.

O Conselho de Escola tem suscitado questionamento sobre a dinâmica que apresenta, sobre a postura adotada pelos conselheiros, sobre seus limites e possibilidades, sobre seu papel como espaço de informação e de formação de seus membros. Como nos alerta Paro (2008a, 2010b), trata-se de ampliarmos a discussão para a questão das relações estabelecidas na escola em sua totalidade, tomando-a como grupo social e trazendo a importância da articulação do Conselho de Escola com as demais dimensões da escola.

Nessa perspectiva, é preocupação desta pesquisa a formação dos conselheiros escolares, particularmente daqueles que historicamente estiveram mais distantes de seus processos decisórios, alunos e seus familiares, e que continuam, salvo algumas exceções, fora desse processo formativo e participativo. Entendemos que essa formação vem como demanda histórica apresentando-se em curso ora pelas estratégias de resistências adotadas pelos sujeitos participantes, ora como desafio para tanto para os conselheiros de escola quanto ao poder público comprometido com a democratização da gestão da escola no contexto da

institucionalização dos espaços de participação. Não bastando a criação desses espaços, urge a necessidade de considerarmos a importância também da democratização das relações nesse processo formativo e participativo, entendendo-os como essencialmente político e pedagógico.

Neste capítulo, tratamos dos direitos da escola no contexto da democratização da gestão e de identificar algumas características do espaço de atuação do conselheiro de escola e de sua formação política na escola. Para isso, organizamo-lo em quatro partes. No início, apresentam-se considerações sobre a luta por direitos, revendo algumas questões decorrentes dos movimentos com foco no direito à educação. Nesse breve resgate histórico tem-se o desafio da participação a partir da institucionalização dos espaços de participação, trazendo à tona a questão da democratização também das relações. Em seguida, problematizamos o espaço escolar para além da sua organização racional, tomando-a como grupo social. No item que segue, analisamos o Conselho de Escola como *locus* de interesse de atuação do conselheiro de escola e as possibilidades de aprendizagens por ele propiciadas. Por fim, traçamos algumas considerações sobre quem é o conselheiro de escola.

2.1 Da democratização do direito ao acesso à democratização das relações

Quando se fala de direitos, não se pode desprezar o contexto em que se dão as conquistas legais, as já concluídas e aquelas ainda almejadas. A trajetória do direito da população ao acesso à educação formal escolar, no caso do Brasil, é marcada pela relação de poder que acompanha a própria história do país. Por ela, verificamos que houve, em diferentes momentos históricos, resistências quanto ao estado de coisas estabelecido pelos detentores do poder.

No contexto que envolve seu direito à educação, o povo também se educa, tornando-se sujeito de sua própria história. Neste item, traça-se um breve histórico sobre a importância da conquista dos direitos. Na sequência, ressalta-se o contexto do Brasil no tocante ao direito à educação.

Entende-se que a importância de trazer à tona a questão dos direitos reside no sentido que se atribui aos movimentos sociais e às aprendizagens neles desenvolvidas; no seu conjunto, podem contribuir para se analisar a importância de uma formação ampla e, ao

mesmo tempo, específica, para a participação política do conselheiro em espaços institucionalizados da atualidade, como o Conselho de Escola.

2.1.1 O direito a ter direitos

A luta pelos direitos civis, sociais e políticos vem de longa data. No modo de produção capitalista, desde sua origem, prevaleceu, entre outras, uma relação de produção marcada pela dominação entre os homens, pelo poder de um sobre o outro. Os detentores do poder assim se tornaram ao tomarem como seus a propriedade e os meios de produção. Por outro lado, àqueles destituídos desses instrumentos de dominação restava como possibilidade de sobrevivência, a venda de sua força de trabalho (PARO, 2000a, 2001; NETTO; BRAZ, 2008). Coube a eles *aprender* que essa força seria seu principal instrumento de luta pela superação de sua condição.

Nesse contexto de dominações e de lutas, a educação, como um importante instrumento para a libertação do homem e para a busca de igualdade de condições sociais e políticas, tornou-se um direito conquistado somente no século XIX. No entanto, não basta um direito ser declarado para efetivamente se realizar; muitos conflitos, lutas, movimentos e aprendizagens se estabeleceram ao longo dos séculos, principalmente durante os séculos XIX e XX, no sentido de assegurar diversos direitos e, entre eles, o direito à educação.

Ao longo da história da humanidade, a luta pela dignidade humana mantém-se uma constante. Da Grécia antiga aos dias atuais, as questões da individualidade, dos direitos do cidadão e da democracia como forma de governo, vêm trazendo desafios, ainda hoje não superados. Bobbio (2006) ressalta que, até bem próximo do século XX, escravos, mulheres, pessoas com deficiência e crianças não eram considerados cidadãos. Ser cidadão e livre requereria a posse de propriedades garantidas e protegidas pelo Estado. Era isso que conferia à pessoa o direito de participar das tomadas de decisões políticas (COUTINHO, 1994; MARSHALL, 1987; DEWEY, 1970; NETTO; BRAZ, 2008).

Em meio a guerras e catástrofes, as transformações sociais marcaram a história dos séculos XVII e XVIII. Com elas, constituíram-se aprendizagens que despertaram nas pessoas o desejo de não só garantir a vida, mas também a liberdade, com a extinção dos abusos e das arbitrariedades do Estado. As revoluções Americana e, principalmente, Francesa trouxeram

contribuições para o surgimento da chamada primeira geração de direitos – os direitos civis e os direitos políticos. Foram conquistas que influenciaram as Constituições de diversos países como a dos Estados Unidos e as dos países da Europa. (MARSHALL, 1987; AÇÃO EDUCATIVA, 2005; COUTINHO, 1994).

Com os desafios advindos do avanço da ciência, a expectativa era, conforme Teixeira (2004, p. 28),

[...] a libertação do indivíduo, em uma nova sociedade, organizada na base de um novo saber, ainda em germe, mas que se esperava poder desenvolver-se e permitir a elaboração, com a contribuição de todos, de uma civilização materialmente desenvolvida e moralmente justa.

Foi necessária a transformação do feudalismo e um novo enquadramento da aristocracia para que, pela revolução política, fossem lançadas as bases para o Estado moderno. Com o tempo, a questão da individualidade, pautada pela garantia do direito à propriedade, foi mudando de enfoque e colocando a cargo do próprio indivíduo a responsabilização pelos seus sucessos e/ou fracassos. Era, portanto, importante aprender que “como o alimento, a casa e a roupa, a educação era algo a ser conseguido pela iniciativa individual e à custa do próprio indivíduo” (TEIXEIRA, 2004, p. 29).

A aplicação das ciências à vida e o preceito da participação de todos na construção dos novos valores para uma sociedade igualitária não vingaram, uma vez que dependiam da formação de um novo homem, diverso daquele habituado a uma ordem de mando e subordinação (TEIXEIRA, 2004). Com o início do processo da industrialização e o desenvolvimento do capitalismo, no século XIX, acentuam-se a superexploração dos trabalhadores e o enriquecimento de pequenos grupos, pertencentes à burguesia. Numa sociedade dividida entre “os senhores e o povo”, o movimento educacional era, a rigor, o de uma educação limitada: para as chamadas massas, a educação enfocava o treino para as atividades produtivas; para a elite, considerava-se a aprendizagem acerca dos bens culturais até então produzidos (TEIXEIRA, 2004, p. 29).

Nesse cenário, desencadeou-se a luta pela terceira geração de direitos, os econômicos, sociais e culturais³⁵. Nela incluía-se o direito à educação para todos, que teve intensa repercussão mundial no início do século XX, principalmente com o advento da Revolução

³⁵ Tais direitos referem-se ao trabalho e a salários dignos, à educação, à saúde, à organização sindical, à greve, à previdência social, ao acesso à cultura e à moradia, entre outros (MARSHALL, 1987), podendo apresentar-se agrupados didaticamente de forma diversa desta (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 11).

Russa (1917), que desenhava uma nova possibilidade de organização social e a construção do novo homem³⁶. No entanto, Teixeira (2004, p. 31) afirma:

A realidade é que a nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não poderia ser posta à prova sem um desenvolvimento nunca antes imaginado da educação, concebida esta como método para ensinar a pensar novos termos criados pela ciência física, do conhecimento humano no campo social. Nem uma coisa nem outra tivemos na proporção adequada.

Ainda segundo o autor, “a caracterização da educação como direito individual, assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público é coisa relativamente recente e apenas neste século devidamente generalizada” (TEIXEIRA, 2004, p. 38). A educação como direito humano, portanto extensiva a todos, ganhou novos contornos após os horrores da Segunda Guerra (1939-1945), colocando em pauta a questão da discriminação, da intolerância, da desigualdade como desafios a serem aprendidos e superados. Questões como sexualidade, gênero, etnia e geração passaram a fazer parte do debate sobre os direitos humanos – incluindo a educação –, que culminou, em 1948, com a Declaração dos Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Daí em diante, pactos e acordos foram traçados e firmados entre a maioria dos países, bem como avanços no campo legal, nas constituições de boa parte deles. No entanto, a despeito desses avanços, os direitos, em sendo universais, indivisíveis, interdependentes e justiciáveis (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 12-13), atrelados à questão da cidadania e da democracia, continuam a merecer atenção de todos, Estado e sociedade, pois ainda não se encontram plenamente efetivados em muitos países. Insta a necessidade de se estabelecerem mecanismos para sua garantia e proteção. A luta faz-se permanente, devendo os direitos ser discutidos, divulgados, protegidos e assegurados. Em virtude dessa relevância, passamos a algumas considerações sobre a educação como direito no caso específico do Brasil.

2.1.2 Direito à educação no Brasil

A questão do direito à educação no Brasil está intimamente ligada à forma pela qual o país foi apropriado e conduzido pela elite dominante desde os primeiros contatos com a “nova” terra. A esse respeito, Anísio Teixeira explica que Portugal, por não estar devidamente

³⁶ As experiências de Pistrak (1981) e Makarenko (1985) são ilustrativas dessa preocupação.

inserido nem envolvido no movimento de mudança e de renovação intelectual da Europa do século XVI, abraçou a proposta das grandes navegações³⁷. Conforme o autor:

São os jesuítas que acompanham os aventureiros, os degredados e, por último, os restos da fidalguia que Portugal conseguiu nos mandar. A empresa era tudo que havia de mais contraditório: exploração econômica e missão jesuítica. Aventureiros e delírio teocrático. Pouco depois, os escravos, caçados na África, para ajudar aqui a fundação de uma nova terra para Jesus! Até os jesuítas os admitiram na obra de construir o Brasil, que, segundo eles, era a sua empresa [...] (TEIXEIRA, 2004, p. 52, grifo do autor).

Evidenciavam-se, na época da colonização, conflitos entre o velho e o novo, entre o espírito da subordinação e o da liberdade, entre o espiritual e o material. Nas considerações de Teixeira (2004, p. 13), “o país nascia em estado de dissolução. A luta dos padres e dos governos para dar ordem e espinha dorsal à nova estrutura social é a história dos primeiros séculos”. A ordem patriarcal estabelecida separou o país em duas estruturas sociais: a da elite e a do povo, subdividida em massas do campo e da cidade. Havia, ainda, os escravos, força de base que sustentou e serviu o país católico e medieval. Nesse sentido, merece destaque a definição de privilégio proposta por Alencastro (1997, p. 16):

Nos confins da língua e do direito romano, a palavra *privus* (particular) deu origem a duas variantes, *privatus* (privado) e *privus-lex* ou *privilegium* (lei para um particular, privilégio). Essas variantes fundem-se de novo num só significado no contexto do escravismo moderno no qual o direito – o privilégio – de possuir escravos incide diretamente sobre a concepção da vida privada.

Nesse contexto em que não existia escola para o povo, a educação, em seu sentido amplo, indissociada da cultura, também era entendida como “forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações” (GOHN, 2001b, p. 173) e era também desenvolvida diante de demandas geradas pela população e principalmente pelas estratégias ou resistências que ela elaborava. As estratégias para burlar a imposição passam a ser elaboradas pelo povo, que se sente, além de desamparado, com obrigações a serem cumpridas, como o pagamento do fisco, um tipo de imposto para a Coroa, além da construção e manutenção de ruas. No século XVI, sem um projeto estatal, a construção do espaço urbano, conforme as necessidades da população, era tarefa do “povo” (colonos), passando a ser responsabilização do Estado devido

³⁷ A esse respeito, Darcy Ribeiro, em *O povo brasileiro*, argumenta que se tratou de uma necessidade econômica de Portugal (RIBEIRO, 2008).

a interesses econômicos, só no século XVII. A cobrança de multas era uma forma de controle sobre o urbano e sobre a população, o que resultava em fugas de habitantes da cidade para o interior como forma de burlar as cobranças, mesmo correndo o risco de sérias sanções. Trazemos essa situação para ilustrar que a preocupação com a responsabilização pelo cuidado do bem comum como um precursor do espaço público, com o que se passa nele, com sua qualidade na realidade, não é uma questão recente.

No contexto dos mandos e desmandos do poder, são inúmeros os registros que apresentam as aprendizagens e estratégias de fugas dos escravos, índios e negros, de camuflagem dos seus ritos religiosos, suas crenças e credences que denotam formas de aprendizagem de resistência para a manutenção de sua vida e da cultura. Não sendo considerados cidadãos, sua luta era, segundo Ribeiro (2008), antes pela vida e pela liberdade. Segundo Gohn (2001b),

O “povo” tinha de construir suas próprias condições de sobrevivência no meio urbano (abrir ruas, conservá-las, construir muros, valas, passagens, pontos sobre córregos, etc.) e pagar altos impostos ao fisco. Não havia nenhuma contrapartida. O resultado disto foi a aprendizagem da necessidade de resistir, não pagando taxas, burlando a lei, quando não se entrava em conflito direto. Não havia direitos ou Poder de Justiça para socorrer. Daí a desconfiança e a busca de estratégias de “dar-se um jeito”. (GOHN, 2001b, p. 179).

Para a autora, esse cenário exerceu forte influência no chamado “jeitinho” brasileiro, como conotação de levar vantagem, do clientelismo, da corrupção, da desconfiança nas instituições estatais. Uma vez sentindo-se prejudicado, o povo tinha como saída encontrar alternativas ao instituído pelo poder que, se de um lado constituíam-se em aprendizagens de estratégias de resistência, por outro também proporcionavam aprendizagens em uma educação não formal, não institucional. O “jeitinho” de burlar ia se disseminando, sem nunca receber atenção das políticas públicas, no sentido de verificar suas causas e consequências. As atenções no campo da política educacional, quando surgiam, sempre estiveram voltadas para a educação formal escolar, o que não significa que ela tenha recebido a devida atenção e importância ao longo de sua história.

No século XVII, o desenvolvimento econômico coloca como necessidade para o Estado rever a questão do uso do espaço. Ocorrem tensões e movimentos populares em torno do fisco, e a responsabilidade pelo espaço de uso para o bem comum passa da responsabilidade dos colonos para o Estado. “Nessa época, a ideia de bem comum veio estabelecer um parâmetro para a ação estatal, situando o Estado como agente acima das

classes e camadas, e legitimando suas ações” (GOHN, 2001b, p. 182). As áreas de bem comum, ainda não consideradas espaços públicos, foram também se tornando

[...] formas de apropriação e de dominação, gerando aprendizado para gananciosos, que delas se apoderavam por meio do suborno ou poder nas Câmaras, e aprendizado de resistência para a população, à medida que ela procurava fugir das áreas demandadas pela Corôa, para evitar de seus encargos [...] (GOHN, 2001b, p. 182).

No século que se segue, com a consolidação da demarcação espacial, a questão do espaço público ganha novos contornos para atender ao desenvolvimento comercial. O público passa a ganhar *status* de espaço; não existem ainda práticas democráticas e cidadãs no regimento das relações povo-governo. Em consequência,

[...] a cultura política que foi sendo gerada era de desconfiança e medo do poder público, descrédito de sua função de justiça. Engendrar estratégias de sobrevivência era a preocupação generalizada. Não havia identidade entre a coisa pública como coisas dos cidadãos. O público era identificado com o poder público-estatal, e este último era visto como uma ameaça a vida do então não cidadão (GOHN, 2001b, p. 185).

No campo da educação, o século XIX é marcado pela quase inexistência da educação primária para o povo, pela escassez, má formação e má remuneração dos professores. No campo da educação não escolar, surgem lutas e movimentos em diversos setores e partes do país. Nesse contexto, a gratuidade da educação é firmada no artigo nº 179 da Constituição Federal de 1824, que normatizava: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Se lembrarmos que, naquela época, mulheres, escravos e pobres não eram considerados cidadãos, a gratuidade atingia a quase ninguém.

Com o advento da República no final do século XIX, vislumbrou-se o discurso da democracia. O tema da igualdade de oportunidades na educação começa a aparecer nas manifestações do povo, que clama pela escola primária pública como direito de todos.

Seguem-se a esse quadro, já no início do século XX, intensos problemas no campo da educação. No início da formação do país, a estrutura social dual priorizou a escola para os filhos da elite, estruturada e pensada nos moldes europeus, destinada a formar a continuidade dos mandatários do país. Com a revolução de 1930, vem a promessa de modernização do país. A educação passa a ser o centro das discussões. No entanto, o Estado omite-se no tocante ao ensino secundário, deixando-o, predominantemente, a cargo da iniciativa particular (SPOSITO, 1984). Na Constituição de 1934, incorporam-se os direitos sociais aos direitos do

cidadão. Declara-se que a educação é direito de todos e que o ensino primário deverá ser gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos, e ministrado pela família e pelos poderes públicos. Levanta-se o debate quanto à instituição prioritariamente responsável pela educação das crianças, se a família ou o Estado (OLIVEIRA, 2002).

Na Constituição de 1937, observa-se um retrocesso: o texto minimiza a participação do Estado e responsabiliza primeiramente a família, entrando o Estado somente para suprir as deficiências e lacunas da educação particular (OLIVEIRA, 2002). Surge o Caixa Escolar³⁸ como uma das estratégias para diminuir a responsabilização do Estado com a educação. Em muitas escolas, as crianças são expostas, pois devem reafirmar, publicamente, sua condição de pobreza para receber um auxílio material ou alimentar do Caixa Escolar. Somente após 1945 tem início o processo de expansão das possibilidades de acesso da população ao ensino secundário (TEIXEIRA, 2004; SPOSITO, 1984; OLIVEIRA, 2002).

Entre 1954 e 1964, têm-se, entre vários outros, os movimentos religiosos católicos, que atuavam com os jovens da Igreja Católica, objetivando prepará-los para a vida política segundo os ensinamentos do evangelho. Formavam-se também os movimentos nacionalistas pela cultura, os movimentos sindicais paralelos para fugir ao controle da política do Ministério do Trabalho e abrigar as siglas que atuavam na clandestinidade como a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) e o PCB (Partido Comunista Brasileiro).

Entre 1957 e 1964, também se destacavam os movimentos estudantis com forte participação política dos estudantes na vida do país. Entre 1960 e 1964, o Movimento de Cultura Popular exerce papel fundamental na dinamização da área cultural repercutindo em outros movimentos sociais do período com forte impacto em programas de educação popular. O educar-se é assumido como desafio para a defesa dos interesses gerais da coletividade.

A década de 1960 também é marcada pelos movimentos grevistas em todo o país que, em meio a um clima político que deixava à mostra as divergências políticas de grupos da sociedade civil, somadas aos descontentamentos com os encaminhamentos econômicos, provocaram turbulências no país. Há presença forte também dos movimentos sociais no campo pela reforma agrária. Em 1961, destaca-se a atuação do Movimento de Educação de Base, voltado para a educação de adultos, desenvolvido por escolas que, ao fazerem uso do

³⁸ Entendemos o Caixa Escolar como embrião das subseqüentes Associações de Pais e Mestres (APMs), que, ao distanciarem-se do proclamado por ocasião do seu surgimento – como um canal de participação dos pais na escola –, há décadas é concebido, em muitas instituições escolares, como um mecanismo arrecadatório (SPOSITO, 1993; BUENO, 1993). Por intermédio dela, fazem-se cobranças de taxas, de forma sutil ou explícita, dirigida apenas a uma parcela dos seus associados, os pais, que, diante da solicitação – que recebe o nome de “colaboração” –, efetuam o pagamento, cabendo à outra parte dos associados, professores, direção e funcionários da escola, decidirem como serão usados os valores arrecadados.

rádio, buscavam relacionar os processos de aprendizagem ao cotidiano das pessoas. Também ocorre a criação da Política Operária (Polop)³⁹.

Em 1962, é criada a Ação Popular, que integrou políticos, sindicalistas, estudantes secundaristas e universitários, participantes do movimento ligados à Ação Católica. A Ação Popular caracterizou-se pela luta contra o capitalismo, tendo forte penetração no Movimento Estudantil e no Movimento de Educação de Base (MEB). Em 1964, adotando posicionamento de esquerda, teve Marx como referência para suas análises e Mao Tse Tung e a Revolução Chinesa para a atuação de seus líderes.

Em 1963, a partir da criação das Ligas Camponesas no Nordeste, que se espalharam por treze estados, com a legislação que autorizou os sindicatos no meio rural, a luta passa a ser a criação dos sindicatos.

De 1964 a 1985, vivencia-se, com o governo militar, um período de fechamento político, marcado por ações de autoritarismo, repressão e perseguições sem precedentes.

Com o fechamento dos canais de participação, entre 1974 e 1968, o Movimento Estudantil (ME) tem atuação marcada por altos e baixos. Entre 1966 e 1968, passa a representar não apenas os estudantes, mas todo o povo brasileiro que passava por intensas dificuldades econômicas e sociais.

Segundo Gohn (2001b, p. 107),

Apesar do grande envolvimento político-partidário das lideranças estudantis, eles estavam perfeitamente sintonizados com as principais reivindicações da categoria, no que diz respeito ao cotidiano da vida escolar. A criação ou ampliação das bibliotecas; a criação e/ou modernização dos laboratórios e equipamentos das universidades; a transformação dos currículos considerados abstratos, a extinção da cátedra e do monopólio do poder aos titulares e demais professores autoritários; mais verbas para o ensino público; e, fundamentalmente, mais vagas para resolver o problema dos excedentes, geraram muitas passeatas e acampamentos.

Já no final da década de 1970, a questão da democratização do país ganha ênfase. Intensificam-se os movimentos feministas, contra a carestia, pela anistia, dos trabalhadores metalúrgicos, de professores, sociais e populares em defesa da democracia e da gestão democrática da escola (SADER, 2001; SPOSITO, 1993; ARROYO, 2008; GOHN, 1985, 2001a, 2001b, 2008).

³⁹ “Organização Revolucionária Marxista, criada em 1961 em Minas Gerais, a partir de círculos de estudantes da ‘Mocidade Trabalhista’ e da ‘Liga Socialista’ de São Paulo. Simpatizantes de Rosa Luxemburgo e Trotsky, contavam também com ex-adeptos do PCB. Até 1964, a POLOP foi mais um grupo de debates teóricos doutrinários” (GOHN, 2001b, p. 101).

Em pleno período da ditadura, impõe-se o desafio de aprender outras formas de expressão. De um lado, formas marcadas pela aprendizagem do silêncio; de outro, pela voz manifesta, que soava furtivamente nas metáforas das poesias, das canções, na linguagem teatral, entre outros recursos. Eram inspirações que se somavam às experiências de aprendizagem proporcionadas pelo método de alfabetização do educador Paulo Freire, baseado nos círculos de cultura, implementados em diversas comunidades eclesiais de base (CEBs). Trata-se de experiências que, desde aquele contexto histórico até hoje, estimulam importantes reflexões. Com elas, tivemos a possibilidade de aprender a ler as linhas e as entrelinhas, a perceber o visível e o invisível, a trazer a história sofrida do povo, de forma poética e realista.

Fazendo parte do rol das transformações ocorridas por força das ações coletivas, mesmo em pleno período da ditadura no Brasil, a organização das associações comunitárias pelas bases, com apoio das comunidades eclesiais de base, é interessante, em razão da dinâmica e dos eixos que orientaram sua atuação; em grande medida, pautados pela orientação pedagógica da Teologia da Libertação e pelo movimento pedagógico da Educação Popular, oriundo do educador Paulo Freire entre as décadas de 1970 e 1980.

Para o desenvolvimento desse tipo de educação tem destaque o papel do animador:

A atuação [do animador] era baseada em processos educativos junto a grupos populares com a finalidade de gerar emancipação e consciência cidadã. Educar a população para a transformação social era o objetivo. Essa estratégia estava em sintonia com outro referencial, muito em voga entre os opositores do regime: a perspectiva do pensador marxista Antonio Gramsci, para quem a mudança só poderia ocorrer a partir de uma maior consciência de classe e das estruturas de desigualdade e de opressão a que estava submetida a maior parte da população brasileira (CICONELLO, 2009, p. 606-607).

Nesse contexto, a dinâmica das associações comunitárias era marcada pela participação direta e pela realização de assembleias, não contando com estatuto nem regimento. As ações eram pautadas por um código de ética, que determinava que todo integrante falasse, de maneira responsável, em nome de todo o grupo⁴⁰. Nesse quadro, a figura do dirigente era meramente formal, o mais importante era o coletivo. Não havia, portanto, prioridade para questões de caráter pessoal. Muitas experiências são desenvolvidas nas associações comunitárias. Sua difusão ocorre por meio de encontros e reuniões preparatórias, buscando-se garantir o maior número possível de regiões mobilizadas, formadas pelas classes

⁴⁰ Para Norberto Bobbio (2006), esse tipo de atuação, classificado por ele como delegado, caracteriza-se pelo representante que fala como porta-voz do grupo, não evidenciando sua opinião pessoal sobre a questão em pauta. Voltaremos a essa questão mais adiante.

populares. Compõem-se coletivos unificados por regiões geográficas. A participação dos seus membros nas lutas é simultânea, com algum tipo específico de luta que une a todos. As associações trabalham com coordenação e comissões⁴¹, não havendo diretorias. Sua composição interna diferencia-se por papéis que seus membros exercem. A luta envolve setores mais espoliados da sociedade e tudo gira em torno da noção de direitos. Para Gohn, as associações comunitárias são caracterizadas assim pela ausência de lideranças, de porta-vozes do movimento, pela não vinculação partidária, pela transparência nas ações, pela independência do Estado e pela busca de autonomia.

Entre as décadas de 1970 e 1980, paralelamente à atuação das associações comunitárias, no enfrentamento de problemas locais, fortalecem-se as entidades intermediárias que lhes oferecem assessoria e capacitação. São as organizações não governamentais (ONGs)⁴², que atuam, segundo Ciconello (2009, p. 607), “como respostas da sociedade ao fechamento de diversos espaços sociais e políticos no Brasil, como sindicatos, universidades e partidos” e que se dispõem a vigiar criticamente o Estado, lutando para se fazer ouvir na formulação de políticas públicas. Disponibilizam-se, também, a oferecer propostas inovadoras de atuação, a partir de seus próprios projetos experimentais, financiados pela chamada cooperação internacional, uma teia de organizações não governamentais – principalmente europeias e, em sua maioria, vinculadas a igrejas ecumênicas, evangélicas e católicas – do hemisfério norte (CICONELLO, 2009; OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Ocorre a multiplicação do número de ONGs em todo o país. Oliveira e Haddad (2001) afirmam que o principal problema da atuação das ONGs passou a ser a falta de transparência com a utilização dos recursos que recebem, não se prestando contas para a população.

Ainda sobre as décadas de 1970 e 1980, destaca-se a forte presença das mulheres nos movimentos de luta, tais como o Movimento do Custo de Vida, criado em 1972 com apoio das CEBs (comunidades eclesiais de base ligadas às ações da Igreja Católica) e denominado, a partir de 1979 – após sofrer transformações político-partidárias –, de Movimento Contra a Carestia. As mulheres do movimento engajam-se na luta pela sua emancipação, pela ampliação da rede de creches, pelo reconhecimento do atendimento educativo como um direito da criança pequena. Agregam-se a essa luta reivindicações pelo direito de escolher o terreno em que se construirão as unidades de ensino, de participar na orientação dos trabalhos

⁴¹ A pesquisa envolvendo o “Meio grito” que já apresentamos anteriormente é ilustrativa desse tipo de organização.

⁴² Sobre a necessidade de existência das ONG, Oliveira e Haddad (2001) enfatizam que “a famosa década perdida dos 80 [anos de 1980], assistiu aos ajustes estruturais e viu crescerem os índices de pobreza, a crise institucional, e o clima de auto-ajuda, e solidariedade em que as ONGs emergem como alternativas para atender as necessidades que o Estado passou a deixar de proporcionar”.

ali desenvolvidos, de escolher seus funcionários, de deliberar nas instâncias do poder e na gestão de escolas e creches⁴³ (CAMPOS, 1991; GOHN, 1985). As mulheres tomaram, ainda, a luta contra as cobranças de taxas das Associações de Pais e Mestres (APM) nas escolas (SPOSITO, 1993; BUENO, 1993).

Em 1976, ocorre a retomada do Movimento Sindical. Já em 1974 surgem lideranças, como Luís Inácio Lula da Silva, que passam a marcar a história do país. O movimento passa a contar com assessoria própria e a utilizar dados do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sociais e Econômicas (Dieese). Evidencia-se o grau de espoliação a que os trabalhadores são submetidos. A adesão às greves de 1978 demonstra a força do movimento dos trabalhadores que, a partir de então, passa a envolver o tema da dignidade. Acresce-se a isso o fato de que, em 1977, o Movimento Estudantil volta à cena e apoia greves, manifestações e passeatas.

Diante desse intenso quadro de lutas em que processos de formação política ocorridos na participação política marcaram décadas, escancaram-se os desafios para a política educacional, com vistas à educação escolar.

A partir de 1978, as greves na região do ABC⁴⁴ paulista marcam, de forma decisiva, a longa caminhada rumo à derrubada do regime militar. Os professores fazem parte das greves, sendo perseguidos e punidos pelos órgãos da Secretaria da Educação, que recorriam aos diretores das escolas para efetivar as punições. A Apeoesp (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), órgão de representação dos professores, resiste, promovendo discussões sobre o autoritarismo que permeava escolas e órgãos intermediários e centrais.

A sociedade se interessava por participar das instituições, particularmente da escola. Como resposta do poder público às pressões populares, ainda em 1978, o Decreto n.º 11.625 aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais, prevendo a existência de CE com caráter consultivo. No entanto, esses conselhos não garantiram a efetiva participação da população na tomada de decisões da escola, uma vez que o resultado das consultas nem sempre era acatado pelos dirigentes escolares, que, em grande medida, não estavam comprometidos com os anseios da população. Intensifica-se a luta para a

⁴³ Em 1988, a creche é contemplada na Constituição Federal e, em 1996, no artigo 14 da LDB/96, como instituição de educação que deve atender a crianças de zero a três anos.

⁴⁴ A região do ABC está representada pelos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul. Com várias metalúrgicas e fábricas automobilísticas, foi palco de diversos confrontos políticos entre representantes da sociedade civil e governo.

manutenção do Conselho, porém com a expectativa de transformá-lo em deliberativo⁴⁵ (CAMARGO, 1997).

Em 1985, com o fim do regime militar, o governo Franco Montoro aprova a Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro, que regulamenta o Estatuto do Magistério paulista, prevendo a participação de funcionários e de usuários na gestão da escola por meio do Conselho, agora com poderes deliberativos. Ainda não existiam eleições diretas para prefeito, que era indicado pelo governador; as redes estadual e municipal trabalhavam com a mesma concepção, isto é, havia no CE vários membros natos: diretor(a), assistente de diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), secretário(a) de escola nas escolas de ensino fundamental e diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e auxiliar de direção nas escolas de educação infantil. Esse quadro evidenciava o desejo do governo de continuar garantindo o controle da escola através de seus funcionários, mesmo com um CE de caráter deliberativo.

Assim, sem uma história de participação efetiva da comunidade na escola, sem uma formação específica para essa participação, diante de uma dinâmica com a representatividade instituída com regras a serem seguidas, e, ainda, assegurando maior número de “vagas” para os funcionários da escola no Conselho, o CE foi concebido como instância de decisões com valor secundário. A pretensa garantia dos votos e de figuras comprometidas funcionalmente com o sistema parecia ter encerrado a luta por atuação nesse canal democrático de participação política. Tanto que, em janeiro de 1986, o então prefeito de São Paulo, Jânio Quadros, fazendo uso do autoritarismo, revogou o decreto que previa o CE com caráter deliberativo, advogando, assim, uma administração contrária à participação da comunidade na escola. Instalou-se um ambiente propício a mandos e desmandos por parte de diversos dirigentes escolares.

A formação política advinda dos conselheiros escolares diante do perfil autoritário, centralizador e hierarquizado da administração, em grande medida representada pelos dirigentes escolares, não deu conta de constituir um espaço institucionalizado de participação voltado ao atendimento das demandas da população, como um espaço de aprendizagem da participação e da representação política.

Só em 1989, surge o Conselho de Escola com caráter deliberativo, paritário e proporcional, explicitando como único membro nato o(a) diretor(a). Só a partir de então, a comunidade passa a ter melhores condições para exercer seu direito à voz e ao voto (CAMARGO, 1997).

⁴⁵ Quanto ao CE ser consultivo ou deliberativo, Antunes (2002) considera que se constitui um avanço, um importante ponto de partida para a tomada de decisão, a existência do CE consultivo. O CE consultivo se constituiu em avanço naquele contexto de luta, porém a urgência de torná-lo deliberativo fazia-se necessária diante da necessidade de avanço na democratização da gestão escolar.

Após oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) especifica a Gestão Democrática do ensino público por intermédio de Conselhos (PARO, 2002). A mesma lei também propõe que as escolas passem a elaborar e/ou adaptar seu próprio Regimento em consonância à referida lei.

Com o processo de democratização do país, da gestão do ensino e da escola, avanços legais são firmados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em regulamentações dos sistemas do ensino federal, estadual e municipal. Sobre esses avanços, corroborando Coutinho (2000), Camargo e Adrião (2002, p. 70) afirmam que “a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado”.

Na luta por direitos, acompanhando as transformações sociais e políticas, a institucionalização dos espaços de participação surge como novo desafio na perspectiva da garantia de direitos e do estabelecimento de relações pautadas pelo diálogo e por práticas democráticas. Como afirma Angela Maria Martins (2011),

[...] a implementação do conjunto legal e normativo que regulamenta a gestão e a organização escolar pode se transformar num ritual de cumprimento de normas burocráticas, resultando numa tensão que dificulta à escola reconstruir sua dinâmica de funcionamento configurada por uma cultura singular [...] Ao elaborar as diretrizes políticas para a educação, o executivo estabelece metas cujo sucesso dependerá do grau de adesão formal, *de compreensão ou de convencimento dos atores* alocados no interior dos órgãos responsáveis pela implementação dos programas de governo (MARTINS, 2011, p. 25-26, grifo nosso).

Para cada momento histórico, a população encontra alternativas para continuar reivindicando, acompanhando e protegendo direitos. Elabora diferentes estratégias de atuação no espaço público, o da rua. Neles, constroem rituais, identidades, saberes, traz o privado para o público ressignificando suas bandeiras de luta. Nesses processos, depara-se com a necessidade de leituras e releituras do contexto. Ora o privado trazido para o público vem na perspectiva da garantia dos direitos, a exemplo da violência doméstica, do abuso de crianças, do direito a opção sexual, entre outras questões de interesse social; ora o privado no público pode receber outras conotações, se apresentando como privilégio, como garantia de leis para atendimento particular. São desafios apresentados para a participação política em espaços institucionalizados, portanto para a formação política daqueles que neles atuam.

Nessa perspectiva, a formação política para a atuação em espaços institucionalizados, particularmente no Conselho de Escola, apresenta-se com relevância, dadas as diferentes perspectivas nas quais pode ser desenvolvida.

2.2 Institucionalização dos espaços de participação política

Para tratar da questão da institucionalização dos espaços de participação, como o Conselho de Escola, retomamos algumas questões trazidas pelos movimentos sociais em fase anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988. Isso porque essa institucionalização surge como novo desafio para a formação e a participação política dos diferentes segmentos da escola, particularmente para as famílias, que historicamente estiveram fora dela. Essa formação obrigatoriamente passou a receber novos elementos no cenário que se anunciava com o avançar dos anos de 1980.

Ruth Corrêa Leite Cardoso (2004) traz importantes reflexões para o tema da institucionalização dos espaços de participação no contexto da década de 1980. Para tanto, a autora divide a atuação dos movimentos sociais em duas fases, com base em dois momentos históricos e ideológicos diferenciados: o contexto da década de 1970 e o da década de 1980 em diante.

A autora caracteriza a primeira fase como o “período heróico dos movimentos”. Assim se expressa porque parte da percepção de que estudiosos e pesquisadores do campo das ciências sociais, de acordo com as possibilidades que tiveram, desenvolveram interpretações parciais constituídas a partir do discurso do próprio movimento, justificável pelos limites de técnicas mais adequadas de se fazer pesquisa e análise acadêmica naquele momento, originando-se assim uma análise fragmentada e, em certa medida, superficial do que ocorria naquele cenário situado na década de 1980. Explica-se, assim, a frequente abordagem do que ocorria nos movimentos, como sendo uma primeira fase de esplendor e anúncio de grandes transformações e uma segunda fase de refluxo e declínio. Segundo a autora, a realidade em sua complexidade não era fácil de ser captada.

Para as considerações atinentes à primeira fase, Cardoso destaca que, em plena ditadura, a produção acadêmica possível reportava-se aos movimentos como dotados de intensa energia e autonomia, protagonizando ações marcantes que apontavam para uma nova forma de fazer política, mediante o fechamento dos espaços de expressão política, como

sindicatos e partidos. Assim, eles surgiam vislumbrando outra cultura política na perspectiva de romper relações clientelísticas, autoritárias, patrimonialistas presentes nas estruturas do poder. Apresentavam-se, nos anos de 1970, contra o sistema, contra o Estado, contra os partidos, contando com certa autonomia e com o apoio das comunidades eclesiais de base, comprometidas com a Teologia da Libertação e pautando, conforme Cardoso (2004), suas discussões pelos princípios da Educação Popular de Paulo Freire. (CARDOSO, 2004; SADER, 2001; ASSUMPÇÃO; BRANDÃO, 2009).

As ações dos movimentos desse período predominaram na cena política, tendo sido mais facilmente captado pelos pesquisadores a partir da voz dos próprios militantes dos movimentos. Por outro lado, em plena ditadura, tornava-se inviável colocar ênfase nas outras facetas dos movimentos, como a forma de atuação de suas lideranças políticas bem como seus vínculos políticos ideológicos, se marxista, trotkista, maoísta, leninista, gramscista etc. O conteúdo ideológico que orientava as lideranças e as bases dos movimentos não podia ser registrado e divulgado. Prevalecia assim, nos registros acadêmicos e dos próprios movimentos, o discurso do próprio movimento, na perspectiva da luta por direitos.

Nesse contexto, considera-se que a cor ideológica presente nos movimentos não era única; surgiam diferentes manifestações e encaminhamentos para suas reivindicações. Segundo Cardoso, criava-se conselho numa área e não em outra, organizavam-se atos para reivindicação de uns direitos e não para outros. Os movimentos somavam-se em torno de uma causa e dispersavam-se em torno de outras. A fragmentação na ação também era uma constante. No entanto, muitas pesquisas foram realizadas (CALDART, 2003, 2004; GOHN, 2001a, 2002, 2004; SADER, 2001; ARROYO, 2008; CAMPOS, 1991; DAGNINO, 2004; SCHERER-WARREN, 2005; STRECK; ADAMS, 2006; BRANDÃO, 1990; GREEN, 2009; GARCEZ, 2002; MALDONADO, 1997; STOTZ, 2005), registrando como um dos principais ganhos políticos as aprendizagens neles desenvolvidas.

Diante de tal quadro, segue-se a essa fase a chamada por diversos pesquisadores como a fase de refluxo dos movimentos. A esse respeito, Eduardo Magrone (2006), ao analisar o que chama de declínio dos grandes movimentos sociais, anteriores à década de 1990, traz a questão da não realização da educação política no interior do movimento. De acordo com suas análises, essa formação poderia ser desenvolvida, mas não o foi. Para o autor, a ausência dessa formação justifica, em grande medida, a desmobilização dos movimentos na década de 1990. Afirma que, mesmo com a modernidade no plano da economia, da sociedade, dos valores e de toda a movimentação social, ainda enfrentamos sérios problemas no plano das representações, uma vez que não conseguimos modernizar as instituições políticas de

representação. Decorre desse processo a falta de politização da sociedade civil, que, diante desse quadro, não teve como se educar politicamente, vendo-se em confronto com o Estado, a partir de diferentes estímulos que não o colocaram em oposição à política, entregando-o a valores individualistas e competitivos, secundarizando valores de caráter solidarista e cooperativista (MAGRONE, 2006).

Segundo Ilse Scherer-Warren (2005), nesse tipo de análise, é importante identificar os atores dos movimentos, o projeto político-ideológico pelo qual lutam. Essa análise qualifica a luta, unifica identidades, coletiviza o movimento. Caso contrário, o que se tem é a entrega da luta a valores da individualização e da competição, como afirma Magrone (2006). Segundo esse autor, os movimentos sociais da época, coração da sociedade civil, levavam como bandeira a luta por direitos, motivada pela onda das discussões gramscianas sobre democracia e direitos, muito presentes no contexto histórico da época de crise política e ditadura. No entanto, argumenta que esses movimentos, no caso do Brasil, adotaram um Gramsci sem política, sem Maquiavel, desenvolvendo-se em rota de colisão com o Estado. Para o autor, a universalização de direitos impôs desafios para o modelo de Estado vigente e dificuldades de atendimento às demandas sociais (MAGRONE, 2006).

Gohn (2001a) assinala que uma das características básicas de todo movimento social é seu fluxo e refluxo, porque não se tratam de instituições, sendo fruto de ideias que persistem e de práticas que fluem e refluem conforme sua historicidade. Como exemplo, tem-se os impactos das pressões de Roma que tiveram incidência no retrocesso da ala progressista da Igreja; isso somado à escassez de verba internacional que contribuía para a estruturação de vários movimentos.

Considerando que o compromisso das lideranças dos movimentos esteve, em grande medida, articulado a tendências político-partidárias e religiosas que davam a cor ideológica nas ações dos movimentos, tem-se que, após a Constituição Federal de 1988, muitas lideranças passaram a atuar com os partidos, almejando cargos na administração pública. Com a institucionalização dos espaços de participação, houve a necessidade de qualificação das propostas e preparo das lideranças, que passou a ser feito pela assessoria de ONG. Diferentemente daquela atuação reivindicatória dos movimentos, elas apresentam uma atuação profissional e, com o refluxo dos movimentos, passam a ocupar seu lugar (GOHN, 2001a).

Cardoso traz outras interpretações para o que se convencionou chamar de fase de desmobilização e de refluxo dos movimentos. Para a autora, o cenário de atuação da segunda fase dos movimentos é, em larga medida, diverso daquele caracterizado pela primeira fase como dotado de “ação heróica”. Nas análises de Gohn (2001a), com o início da abertura

política do país ao final da década de 1970 e início da década de 1980, os movimentos pautam-se por três fontes básicas de inspiração: a participação, o igualitarismo e a organização/direção.

Para a participação, o princípio era o do coletivo, com estabelecimento de regras de civilidade, apreço à liberdade, à tolerância, ao respeito ao outro, sendo a persuasão e a construção das vontades os fins que deveriam contemplar a diversidade e as diferenças. O valor do coletivo imperava, sem com isso se impor uma única diretriz, o que se exigia a construção de canais favoráveis à liberdade de expressão, cabendo ao movimento ser o organizador da população (GOHN, 2001a) e ao partido, a atuação nas estruturas do poder público/estatal; elaborar e implementar políticas em que membros não enquadrados em certas orientações predominantes acabavam sendo expulsos. Segundo Gohn, as ONGs assumiram os espaços deixados pelos movimentos, mas não souberam fazer essa leitura.

A ascensão de partidos do chamado campo democrático ao Poder Executivo, estadual e municipal⁴⁶, trouxe um novo panorama para a atuação dos movimentos sociais. Na medida em que lideranças passavam a ocupar diferentes cargos nas instâncias do poder público passam também a gerar expectativa de mudança na máquina burocrática, instala-se um clima de mais confiança na sociedade que vislumbra transformações sociais.

Passam a ser criados vários conselhos. No entanto, como ressalta Cardoso (2004), toda a fragmentação apresentada nos movimentos em sua fase anterior acaba por fazer parte desse novo cenário. Os conselhos e outras formas de relação com o que a autora chama de “agência de serviços públicos” não se constituem ainda numa efetiva política pública, motivo pelo qual a autora rejeita falar em relação Estado e sociedade. O processo ainda é bastante fragmentário. Por exemplo, criavam-se conselhos de saúde e não os da educação. Alguns conselhos são disputados envolvendo intensa participação da população enquanto outros se constituíam adquirindo caráter meramente formal e burocrático.⁴⁷

Concomitantemente, tem-se o contexto econômico e político marcado, em larga medida, pela política neoliberal em plena expansão no país. Com o avanço da política neoliberal, há um direcionamento para a política do Estado mínimo, para as privatizações e o

⁴⁶ Em eleições diretas para o poder executivo nacional e para as capitais, Franco Montoro, do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), é eleito para o cargo de governador do Estado de São Paulo em 1982 e indica Mário Covas como prefeito da capital paulista em 1983.

⁴⁷ Quando as ONGs passam a atuar profissionalmente como que num campo aparentemente minado localizado entre sociedade e Estado, destacam-se também as lideranças políticas como interlocutoras da população, como porta-vozes de suas demandas para o poder público. Desenha-se um tipo de intelectual específico que passa a adquirir certa evidência no cenário político. Vários deles se tornam parlamentares com a ascensão dos partidos do campo democrático e com certa expressão no Partido dos Trabalhadores, nos anos que se seguem (SPOSITO, 1993).

desmantelamento dos sindicatos, num quadro em que a desmobilização social faz-se necessária ao avanço do capitalismo selvagem. A ampliação drástica do exército de desempregados, o incentivo ao consumismo exacerbado, a degradação e sucateamento dos serviços públicos mudam o foco das reivindicações que passam a ser predominantemente a garantia do pleno emprego e melhores condições de vida da população.

Nesse cenário de desmobilização social e de política do Estado mínimo, a questão relacional ganha relevância. Para Jacobi (2002, p. 448), trata-se de romper “com a prática do clientelismo e da troca de favores”, apesar de não se poder esconder ou negar “que a grande maioria das organizações sociais ou é relativamente frágil, ou extremamente especializada, e que a população em geral tende a estabelecer relações individuais e diretas com a administração”. Tal consideração pode ajudar-nos a interpretar algumas das dificuldades de atuação dos conselhos, como o de escola, a partir também da formação política dos conselheiros em meio a tantos desafios a serem superados, como a questão da representatividade. A formação política, tanto de quem passou a ser o representante do Estado para a população quanto de quem depende do aparato estatal para ter suas demandas atendidas, torna-se de grande relevância.

No contexto do início da década de 1990, a institucionalização dos espaços de participação se traduz em múltiplas possibilidades de a população vivenciar as tomadas de decisões nas instâncias do poder. No entanto, Cardoso (2004, p. 83) ressalta que a “criação de conselhos foi processo muito fragmentado”, resultado da própria fragmentação dos movimentos na sociedade civil nesse período. Decidir e entender sobre qual a melhor forma de atuação em conselhos, com a adoção de normas e regras para seu funcionamento, suscitou inúmeras dúvidas nos encaminhamentos dos movimentos. Apesar dessa fragmentação, a existência desses espaços constituiu avanço inegável.

A esse respeito, Streck e Adams (2006, p. 4) afirmam que

[...] para a Constituinte confluíram as lutas pelo acesso à terra, pela moradia, pela saúde, pela educação, entre tantas outras e o resultado é uma moldura legal que permite um amplo espaço para a movimentação democrática de governados e governantes, e entre eles.

Dessa nova forma de relação sociedade-Estado, os espaços institucionalizados para a participação da população⁴⁸, os conselhos e as conferências ganham destaque (STRECK;

⁴⁸ Danilo Streck e Adams (2006) destacam: o voto, as manifestações públicas, os movimentos sociais, as associações, as redes, os fóruns da sociedade civil, as câmaras setoriais, gestão participativa, as conferências e os conselhos.

ADAMS, 2006; AVRITZER, 2010; CICONELLO, 2008), seja pela multiplicidade de setores que passaram a atuar, seja pelo respaldo legal que conferem. A esse respeito, Ilse Gomes Silva (2003, p. 36) manifesta que

[...] o processo de democratização do Estado, encaminhado como forma de institucionalização dos conflitos, permitiu que vários atores se integrassem à dinâmica estatal, expandindo uma série de serviços assistenciais e alargando os espaços de participação política.

As mudanças político-institucionais e a ampliação dos espaços democráticos de participação em que a questão da representatividade dos setores organizados da sociedade se faz presente, apresenta-se como potencialidade que pode revelar a construção de sujeitos sociais que lutam por objetivos coletivos, em que as questões particularizadas cedem espaço para a construção coletiva visando à transformação da gestão da coisa pública, trazendo contribuições para uma nova institucionalidade. Segundo Jacobi (2002, p. 447),

A institucionalização da participação ampliada ou neocorporativa ocorre através da inclusão de organizações comunitárias e movimentos populares nos conselhos populares e fóruns, dentre os principais. Isto abre uma arena institucional para a inclusão de grupos sociais, onde todos os setores interessados numa determinada política pública possam discutir os seus objetivos num fórum com regras claras e transparentes, podendo representar também um avanço na promoção do exercício efetivo de uma cidadania ativa. [...] Nesse sentido, um dos maiores desafios de uma proposta participativa ampliada é o de garantir a definição de critérios de representação, de forma a impedir tanto a sua manipulação por grupos guiados por interesses particularizados, como a possibilidade da sua instrumentalização pela administração pública.

A garantia de critérios para a representação constitui-se em um dos maiores desafios para a democracia representativa. Por um lado, para o representante, o desafio pode residir entre a apresentação de sua proposta de atuação, na busca de informações importantes para sua atuação, na forma como se dará a representação, se na defesa dos direitos e propostas como delegado ou como fiduciário, como atuar diante do dissenso, como estabelecer a relação com o representado e, ao mesmo tempo, como estabelecer a relação com o poder público, como não perder o foco de sua atuação com vistas ao bem comum. Por outro lado, a definição de critérios de representação, elaborados com a participação da população, deve ter seu consentimento e entendimento, por exemplo, quanto ao papel do representante nas tomadas de decisões dos destinos da coisa pública.

Para o Conselho de Escola, a questão dos critérios para definir a forma de representação constitui-se em processo formativo em construção. Como espaço de tomada de

decisões, dotado de potencial democrático e, contraditoriamente, de certa impotência democrática, por vezes, esse espaço apresenta-se como reflexo do sistema.

Em sendo de suma importância para a atuação do conselheiro de escola, a formação política para a participação política coloca a relevância sobre a reflexão da práxis como ação criadora e transformadora e a práxis reiterativa. Estando a consciência humana participando do processo prático, tanto em uma quanto na outra, torna-se desafio para a instituição captar em que dimensão está a ocorrência delas, considerando-se que ambas estão sempre presentes, uma vez que o ser humano não é pura criação nem pura imitação.

Para Sanchez Vasquez (2007, p. 208), práxis consiste em “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Sendo a práxis criadora caracterizada por ser única e pela sua inovação e não repetição, e a práxis reiterativa caracterizada pela repetição e previsibilidade de resultado, a questão da práxis transformadora coloca-se para a institucionalização da participação como as duas faces da mesma moeda, estando para a classe oprimida num misto de naturalização de práticas antigas e identificação da necessidade de novas práticas participacionistas.

Se, por um lado, a ação criadora da classe dominante elaborou possibilidades de manter seu domínio e de se perpetuar pela sua práxis reiterativa, colocando limites para o desenvolvimento da consciência de classe dos dominados, os quais chegam a, inclusive, se identificar com as práticas como as clientelísticas, hierárquicas e centralizadas, por outro, novos espaços de participação política podem ter o potencial do desenvolvimento da práxis criadora da classe dominada. Nas considerações de Paro (2000a), a positividade da práxis reiterativa reside em seu poder de ampliar e multiplicar a práxis criadora. Ainda segundo o autor “seus aspectos negativos aparecem, todavia, quando sua ocorrência se dá de maneira a barrar as possibilidades de novas criações” (PARO, 2000a, p. 27).

Na institucionalização dos espaços de participação, a práxis criadora constitui constante desafio na tentativa de superação de relações pautadas pela repetição do mando e da subserviência, da dominação de uns e da passividade de outros, tendo em vista o atendimento das reais necessidades da coletividade, em que a elevação do grau de conscientização se faz necessária, uma vez que a consciência está presente mesmo nos níveis mais baixos da práxis, também em atividade pretensamente cega e mecânica que tendem a anulá-la ela está presente.

Nesse sentido, Freire (2001b, p. 38) fala da importância da superação da consciência ingênua afirmando que é a educação que abre perspectivas para a elevação do grau de conscientização transformando-a em crítica. No entanto, ressalta que a escola, e aqui podemos incluir o CE, tem servido como espaço que enfatiza a consciência ingênua, uma vez que tem

atuado no chamado desenvolvimento da “consciência bancária” usada para “arquivar o que se deposita” não proporciona estímulo para a criação. Urge para esse espaço institucionalizado de participação democrática a superação do desenvolvimento da consciência ingênua dos conselheiros escolares que pode se dar a partir de um processo educativo.

Nesse processo, a percepção da práxis criadora e da práxis reiterativa não basta para tentar entender a dinâmica dos conselhos. É preciso que ela seja também observada a partir da recorrência da práxis reflexiva ou da práxis espontânea. Para qualificá-las deve-se levar em conta o grau de consciência em que está presente na atividade prática. Nesse sentido, consciência prática é aquela que atua,

[...] no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos [...] traça um fim ou um modelo ideal que busca realizar; e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 292)

Quando essa consciência se volta “sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma” pode ser denominada “*consciência da práxis*”, podendo contribuir no enriquecimento da atividade real (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 2007, p. 293). Essas consciências não se confundem, mesmo não estando separadas entre si.

Assim, a consciência que num primeiro estado se revela pelo que Freire chama de intransitividade, caracterizada como sendo “uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem”, apresentando-se como mágica, na busca do compromisso, mas ainda não o tem, o que não é suficiente para a ação transformadora. Será a consciência crítica que terá esse compromisso (FREIRE, 2001b, p. 39).

A práxis consciente, reflexiva, permitirá a elevação desse espaço institucionalizado de participação que é o CE. Essa práxis tem um aspecto objetivo, na medida em que se acham objetivamente determinadas sua necessidade, suas limitações e possibilidades, como práxis fundamentada e exigida pela história e pela sociedade.

Entendido como espaço que traz necessidades históricas, o CE pode libertar-se à medida que seus integrantes passem a ter a consciência de sua condição e da necessidade de desenvolver uma práxis que vise à eliminação de tal situação, devendo ter a elevação da consciência que permita perceber seus limites e possibilidades de atuação.

Entendendo a práxis reflexiva como aquela dotada de graus variados de desenvolvimento da consciência crítica, ela é fundamental para o processo da participação política que pretende opinar, discutir, problematizar, superar situações naturalizadas de

manutenção do poder dominante. Sempre com o cuidado de não secundarizá-la diante da práxis espontânea, que, invariavelmente, surge como alternativa à solução mais rápida para impasses de naturezas diversas – funcionando mais como encaminhamentos adotados para “apagar incêndios” – para resoluções de situações imediatas do que com ações comprometidas com processos para a mudança.

A emergência da práxis reflexiva é que ressignificará a práxis criadora, uma vez que contribuirá com a percepção do ser sujeito na ação, diferindo-se da práxis espontânea que se ocupa do atendimento das necessidades mais imediatas, em que tal percepção pode estar comprometida, uma vez que pode haver ou não certo grau de consciência da participação na ação. A práxis reflexiva possibilitará, assim, a ação transformadora (SANCHES VAZQUEZ, 2007).

Refletir sobre a práxis recorrente no espaço institucionalizado de participação poderá contribuir para a elaboração de propostas de políticas educacionais preocupadas com a escola em sua totalidade, bem como com a ocupação de espaços como o Conselho de Escola. Essa questão será retomada mais adiante.

2.3 Institucionalização da participação política na escola

Miguel Gonzalez Arroyo (2008) analisa a institucionalização dos espaços de participação, discorrendo sobre a importância da gestão democrática do sistema e da escola, buscando sua radicalidade nos movimentos populares, para quem gestão democrática vai além da criação de espaços de participação, do envolvimento da comunidade na tomada de decisões da escola, dos mecanismos democráticos como forma de escolha dos dirigentes, composição e representatividade dos conselhos.

Arroyo coloca no centro da representatividade dos movimentos pela democratização do país e da escola, os professores, tomando-os como atores diferenciados, capazes de discutir, entender e modificar as relações de poder existentes no sistema e na escola e de enfrentar o autoritarismo aí presente. Conforme o autor:

A gestão democrática defendida pelo movimento docente dos anos 1980 atreveu-se a defrontar e desestabilizar as estruturas tradicionais de poder e a cultura política que as legitimava; instalou um confronto no campo do poder, não apenas no interior das escolas e do sistema escolar, mas do reparto do poder no Estado, nos governos, nos partidos e na sociedade. A *radicalidade*

política da gestão democrática vinha de um contexto de alta politização entre o controle no Estado e nas elites. Os debates giravam sobre a concentração e apropriação do poder, sobre as estruturas e mecanismos de poder na sociedade que se reproduziam no sistema escolar. Este era visto como um dos campos nos quais a estrutura de poder se projetava. Daí a radicalidade política da bandeira da gestão democrática nas escolas e no sistema educacional visto como um espaço de controle das forças conservadoras (ARROYO, 2008, p. 40, grifo nosso).

Essa radicalidade era, para o autor, permeada por um contexto de alta politização dos professores, não se ressaltando a posição ocupada por eles no quadro de relações de poder na estrutura da escola. O movimento de professores não se restringia ao contexto escolar; tratava-se de um movimento social, imbricado às

[...] lutas e projetos de Estado e de sociedade defendidos pelo movimento operário. Assim, o movimento escolar identificava-se com os diferentes movimentos sociais e populares, tanto da cidade quanto do campo, que lutavam por libertação, emancipação e transformação social (ARROYO, 2008, p. 41).

Sendo o espaço de atuação dos professores a escola, que, nas palavras de Magrone (2006, p. 366-367), “é uma instituição que dificilmente poderá ser analisada de modo maniqueísta – separada mecanicamente das duas esferas da superestrutura”, a questão remete-nos para a própria estrutura da escola. Possuindo elementos da sociedade civil e da sociedade política e traços relacionais característicos da sociedade brasileira, a escola revela-se como palco de contradições em que a referida alta politização dos seus atores deve ser analisada com certa cautela.

Considerando que o autoritarismo vigente não se limitava à relação do diretor da escola e de outros segmentos de “órgãos superiores” de forma exclusiva com os professores, mas se alastrava por toda a sociedade, colocam-se os questionamentos: qual o conteúdo da reivindicação dos professores naquele contexto? Em que medida a garantia dos direitos da criança e da participação da comunidade nas decisões estavam presentes em suas reivindicações?

Naquele mesmo período, a população não tinha acesso à escola, não tinha direito à voz, nem a participar das suas tomadas de decisões ou a questionar a qualidade dos serviços ali prestados, vistos como de “boa qualidade”, inclusive no tocante às ações desenvolvidas por diversos professores que, não obstante, mantinham posturas também autoritárias na relação com as crianças, naturalizadas diante de um contexto autoritário mais amplo.

A característica autoritária da escola ia, e ainda vai, além da relação dos professores com os dirigentes escolares, perpassando pelas diversas instâncias do poder do sistema e, no nível local, evidenciada na relação escola-comunidade, na relação direção-professores, professores-alunos, na seleção de conteúdos trabalhados⁴⁹, entre outras formas de opressão. Não se pode imaginar que, uma vez resolvida a questão da opressão na relação sistema ou direção da escola com os docentes, o sistema e a escola deixam de ser autoritários e a prática democrática se estabeleça, não necessitando mais de mobilizações para tal.

Assim, quanto às repercussões dos movimentos populares na escola na gestão da instituição, entende-se que outras possibilidades de gestão poderiam ter sido elaboradas, que não subestimassem a formação política das famílias, da comunidade local, seus saberes, suas experiências reivindicatórias, num período fértil para a práxis reflexiva e criadora, a partir da participação efetiva da comunidade nessa nova construção. Seria importante considerar os familiares junto com o professor nessa luta. Como intelectual dessa mesma sociedade, o professor luta pela libertação da opressão a que é submetido, no entanto, ocupa funções e enfrenta situações diversas daquelas dos trabalhadores operários mesmo quando estiveram juntos na luta pela democratização do país.

Portanto, a radicalidade da gestão democrática da escola não deve desconsiderar o processo de politização que envolveu os demais atores, suas aprendizagens construídas nos próprios movimentos, as concepções de mundo a que foram conformados. Os operários, mulheres, camponeses e demais atores com os quais os professores se identificavam uniam-se em demandas de interesses gerais e separavam-se em demandas específicas e, nesse contexto, o professor parece ter forma própria de propor mudanças para o papel social da escola e demais espaços públicos, uma vez que nela atua com certa especificidade, podendo, em grande medida, em suas ações como docente, não se dar conta da sua real relação com o sistema, se de superação ou de manutenção.

Nas ponderações de Arroyo (2008, p. 40), “os docentes acreditavam que, sob o seu controle como trabalhadores em educação, o sistema e as escolas seriam administrados por critérios, valores e lógicas do público”. O autor coloca uma responsabilização quase que exclusiva nos docentes pela perda da radicalidade pela democratização da gestão escolar. Ao

⁴⁹ Michael Apple em seu livro *Ideologia e Currículo* com muito critério e rigor científico explora detalhadamente o caráter político de tal seleção que, em grande medida está a serviço da manutenção do poder da classe dominante. Uma vez selecionados e trabalhados de forma ahistórica e acrítica visando atender os interesses do sistema capitalista de produção, os conteúdos trabalhados de forma explícita ou oculta não dão conta das questões da diversidade, dos direitos, da conscientização da classe trabalhadora necessária à mudança social. (APPLE, 2006)

mesmo tempo, na contínua busca da radicalidade, situa o debate sobre a gestão da escola num âmbito mais amplo, associando-a à ideia da conformação de um estado de direitos. De forma contundente, secundariza os espaços e mecanismos democráticos de participação da população na escola, asseverando que:

Os embates mais de fundo não vão além de aspectos pontuais tão destacados na pesquisa e produção teórica, como por exemplo, qual a forma mais democrática de eleição do diretor, que organização colegiada, qual a forma de participação da comunidade, das famílias e dos alunos... Quando as discussões se enredam nestas questões menores e se despreocupam destes embates mais de fundo, a defesa da gestão democrática se empobrece nas intervenções e na reflexão teórica. (ARROYO, 2008, p. 41).

Rechaçando as regras, normatizações e sistematizações que acompanharam a institucionalização dos espaços democráticos de participação, Arroyo evidencia importantes contribuições dos movimentos populares à democratização da gestão escolar. Segundo o autor, esses movimentos negam essa gestão que está aí, uma vez que foi anunciada como possibilidade de mudança, no entanto, conviveu pacificamente com todo o controle imposto pelo sistema. Essa gestão dita democrática não trouxe para o debate a questão da diversidade e da diferença na escola, não alterou significativamente o processo de exclusão que subjaz a organização em séries, de reprovação, de dificuldade de acesso e de permanência daqueles segmentos da sociedade historicamente excluídos do sistema educacional, enfim, não tocou na organização e na estrutura da escola.

Na verdade, essa gestão acabou por legitimar o processo de exclusão que já vinha sendo exercido pela escola (ARROYO, 2008). Esse processo de exclusão é denunciado por Freire (1993), que considera de fundamental importância a participação da comunidade na escola. Para esse autor, todos são importantes no processo de democratização, que não é luta exclusiva de professores ou de outros agentes que trabalham na escola, devendo ter simultaneamente a participação de alunos, de seus familiares e da comunidade, não só com a presença, mas com a voz, contestando a estrutura excludente e autoritária da escola. É com tal perspectiva que, no próximo item, continuamos a tratar a escola e o Conselho de Escola.

2.4 O locus de interesse do conselheiro de escola: a escola e o Conselho de Escola

Segundo Cândia (1974), a estrutura total da escola vai além de sua organização racionalmente ordenada, a partir das prescrições legais; envolve também as socializações aí estabelecidas. Nesse sentido, a participação política para a democratização da gestão escolar extrapola a luta pela democratização ao acesso na perspectiva da universalização do ensino. Nos dizeres de Paro (2008a, 2010b), perpassa pela democratização das relações que envolvem todos, equipe de direção, docentes, funcionários, alunos e seus familiares, bem como da comunidade local, no funcionamento da escola. Todos têm algo a ensinar e, ao mesmo tempo, algo a aprender.

No entanto, diante das dificuldades que boa parte dos segmentos encontra para participar das tomadas de decisões da escola, nesta pesquisa toma-se como foco de interesse a participação dos familiares das crianças e adolescentes nas questões afetas à escola, considerando que todos podem atuar como representantes e como representados, uma vez que os demais importantes segmentos encontram-se imersos nesse cotidiano.

De uma maneira ou de outra, eles estão presentes no cotidiano da escola, fazendo parte de sua cultura, exercendo diferentes papéis e formando opiniões segundo situações aí vivenciadas (AVANCINE, 1992; ABRANCHES, 2006; PARO, 2000b; PINTO, 1996). Chegam, até, a ter prioridade nas informações e maior facilidade de contato quando se trata de tomar decisões. Os familiares dos alunos estão, em larga medida, fora dessa dinâmica.

A escola, ao fazer uso de regras e de normatizações, tanto dentro quanto fora da sala de aula, apresenta diferentes perspectivas formativas advindas da convivência e das relações estabelecidas nesse espaço público, apresentando-se não só como espaço de educação formal, mas também como importante ambiente de educação não formal. Trata-se de considerar as possibilidades de participação das famílias e da comunidade, que também sempre têm algo a aprender e a ensinar, para que também possam elaborar, interpretar e, até mesmo, transgredir as regras e normas que são estabelecidas na escola, opondo-se às práticas autoritárias que caracterizam essa instituição (PEREIRA, 1967, p. 61).

Nesse contexto, cabe também à comunidade a importante função de acompanhamento e controle social da escola (CAMARGO; BASSI, 2008). O conhecimento e entendimento das regras e normatizações, bem como a consonância com os princípios democráticos surgem como conteúdo informativo, reflexivo e formativo para todos, representantes e representados na escola.

As regras e normatizações podem apresentar duplo papel, tanto garantindo aproximação dos familiares na vida escolar dos seus dependentes e na organização e dinâmica da escola, envolvendo processos também formativos, quanto os afastando de todo e qualquer

processo decisório, limitando essa possibilidade de formação política proporcionada pela educação não formal aí existente, amoldando-os a certos padrões de comportamento.

Se por um lado essas regras e normatizações advindas da institucionalização dos espaços de participação na escola apresentam-se como engessamentos e limitações das ações voltadas à prática democrática, impondo limites à participação política, por outro, sua existência pode revelar possibilidades de práticas inovadoras, visto que traçam linhas gerais de encaminhamentos, podendo abarcar procedimentos democráticos a serem adotados pela escola.

Em educação, os meios utilizados para atingir os fins mostram, em grande medida, qual a relação estabelecida e a almejada, se de perpetuação da dominação ou de transformação e emancipação. Nesse sentido, Vitor Henrique Paro (2000a) leva-nos a pensar nos meios necessários para realizar a educação como emancipação, ressaltando as contradições apresentadas quando se dicotomiza o administrativo do pedagógico em que, por meio da coerção, estabelece-se uma relação de dominação, impondo-se o que é de interesse particular, exercendo, assim, o poder sobre o outro, tirando-lhe a condição de ser sujeito de sua ação (PARO, 2008a, 2008b). A necessidade de se considerar todo ser humano como sujeito histórico, que necessita de outra forma de convivência, aquela estabelecida pelo diálogo que busca o consentimento consciente do outro no estabelecimento das relações, faz-se fundante para a prática democrática.

Segundo Paro, o homem nasce com potencialidades naturais e, fazendo uso delas, na sua relação com a natureza e com o mundo, faz-se histórico e capaz de criar valor (ética). Afirma, ainda, que, para realizar seu desejo, desenvolve o trabalho que concretiza e materializa o objetivo estabelecido a partir do valor criado.

O homem cria valores para além do necessário, isto é, para além da necessidade natural, porque não lhe basta viver, mas, sim, viver bem, ou seja, viver de acordo com os valores que cria. Vai, assim, nesse processo de criação, tornando-se mais humano, desenvolvendo suas potencialidades, ampliando seu cabedal de cultura, enfim, apropriando-se “de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc. etc.” (PARO, 2008b, p. 23). No entanto, à medida que o homem cria valor, novas relações vão-se estabelecendo com a natureza e com outros homens; vai tornando-se histórico, isto é, humano, social e político, construindo-se na convivência com outros homens. Dessa convivência surgem os diferentes tipos de organizações sociais, estando a administração presente em todas elas (PARO, 2000a).

A atividade administrativa entendida como a utilização racional de recursos para se atingir determinado objetivo é condição para a vida humana e está presente em todos os tipos de organização social. Segundo Paro (2000a, p. 19), “porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios para realizá-los”. No sistema capitalista de produção, a administração é mediação para garantir o acúmulo do capital para a classe dominante. Como numa sociedade capitalista, o grupo dominante detém a propriedade dos meios de produção e compra a força de trabalho do trabalhador, a administração em tal sistema deve ser compatível com o objetivo a ser atingido, ou seja, o lucro. Utiliza, para tanto, a divisão pormenorizada do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo como instrumentos de coerção, de dominação.

Aqueles que possuem o poder de “estabelecer os objetivos a serem alcançados também são os que possuem o poder político dominante, e que se apropriam da função coordenadora” (PARO, 2010a, p. 767), devendo ter seu objetivo atingido com ou sem o consentimento de quem executa a ação da produção.

Ao propor-se a produzir educação, necessariamente, a escola deve levar em conta que possui uma função coordenadora que pode ser desenvolvida coletivamente, de forma direta ou por representação, considerando que o objeto de sua ação ao mesmo tempo deve ser o sujeito dela. Caso contrário, corre-se o risco de encobrir “o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica” e de não se considerar “as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação” (PARO, 2010a, p. 766).

A administração escolar, entendida como sinônimo de gestão escolar, ao constituir-se em mediação para o alcance do fim da escola, que é a educação, não se restringe, como acredita o senso comum, apenas às atividades da direção ou às, assim chamadas, atividades-meios, isto é, todas as atividades não estritamente pedagógicas (secretaria, zeladoria, conservação de prédio e equipamentos, merenda etc.), que se constituem como apoio ou pré-condições para a atividade-fim, ou seja, o processo pedagógico propriamente dito.

A administração escolar, em vez disso, deve estar em todo lugar onde se faz necessária a utilização racional dos recursos para a realização do fim educativo, ou seja, ela perpassa todo o processo educativo em todos os espaços da escola, estando presente nas relações estabelecidas no portão, nos corredores, nos espaços de reuniões, inclusive e especialmente a sala de aula. Sem mediação, o que temos são atividades que se fazem fins em si mesmos, não servindo ao fim esperado. Nesses termos,

[...] é importante destacar que a noção de administração do senso comum, deixando de captar o que há de administrativo no processo pedagógico (ao limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e

funcionamento da escola), acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar (PARO, 2010a, p. 765).

Ainda segundo o autor,

Essa valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração no ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. Enfim, é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania. (PARO, 2010a, p. 766).

Em nome dessa responsabilização, a questão do mando, com certa frequência, pode ser revelada ou revestida por regras e normatizações que, por vezes, impedem a identificação da escola como grupo social. Nesse sentido, o diretor, ao exercer o papel preponderante para esse regramento, torna-se figura estratégica na relação com a comunidade educativa, podendo atuar em consonância com o processo de democratização da gestão escolar ou gerar situações que podem revelar a mecanização de ações fundadas em princípios autoritários. Segundo Paro (2010a, p. 776),

A explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática. Em termos críticos, essa instituição exige, para realização de seu objetivo, uma mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo.

Dessa situação, a relação que o diretor estabelece com os conselheiros de escola e como estes correspondem a essa relação parece-nos fundamental para entender a necessária formação política do conselheiro de escola. É ao diretor da escola que o conselheiro se reporta para identificar suas possibilidades de atuação dentro da escola. Desvelam-se aí as regras e as normatizações estabelecidas que podem propiciar aproximações ou distanciamentos, definir conduções de situações, apresentarem-se com dupla face para toda a comunidade educativa. Elas podem garantir direitos legalmente conquistados ou então escamoteá-los. Pode revelar seu lado nefasto quando a preocupação maior for manter o controle de toda e qualquer situação que garanta o distanciamento entre a escola e a comunidade como se esta

representasse ameaça àquela (PEREIRA, 1967; CARVALHO, 1989; PARO, 2000b; FREIRE, 1993; LIMA, 2000).

Considerar a estrutura total da escola quando se trata da questão da participação da comunidade pode contribuir tanto na elaboração de propostas pedagógicas da escola quanto apresentar indícios importantes para a elaboração da política educacional comprometida com a democratização da gestão escolar. Uma gestão que retire do diretor o poder de decisão acerca de questões que são de interesse de todos.

Ao considerar a importância da democratização das relações na escola, Paro chama a atenção para as questões que não podem ser vistas isoladamente no contexto escolar, uma vez que envolvem partilha de poder para que se facilite a participação de todos na gestão. São elas: mecanismos coletivos de participação; escolha democrática de dirigentes e medidas que estimulem maior envolvimento de todos que compõem a comunidade educativa⁵⁰. Nesse sentido, Freire (1993, p. 73-74) assevera que:

[...] participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis do poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; com educandos cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz, dos pais e das mães que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de cotas para comprar material escolar.

Nesses casos, temos, segundo Freire, de um lado, a inibição total da participação e, de outro, a falsa participação. Tanto a inibição quanto a falta da participação de qualquer que seja o segmento da escola compromete a democratização da gestão. Constitui-se assim contradição gritante, como mecanismo de participação, a existência de Associações de Pais e Mestres, valorizadas pelo Estado pelo caráter arrecadatório que possui; e de Grêmios Estudantis tutelados pela direção escolar e por professores que, na sua atuação conjunta, impedem suas manifestações de autonomia. Há ainda Conselhos de Classe que se reúnem sem a presença de

⁵⁰ Aqui entendida como composta por todos: professores, equipe de direção, equipe de apoio, alunos, pais, comunidade externa envolvida com as questões da educação.

representantes dos alunos para decidirem seus destinos, ou quando há sua presença, a situação serve mais como espaço de intimidação do que discussão de seus interesses. Há casos ainda em que o Conselho de Escola se reúne para legitimar definições previamente tomadas, abafando assim conflitos e confrontos, ocultando direitos que são de todos os alunos (PARO, 2010b; FREIRE, 1993, 2001; DA MATTA, 1983).

Em termos pedagógicos, refere-se a uma contradição o fato de alunos serem reprovados como se o problema estivesse com eles e não com o sistema, que teima em manter a escola nos moldes tradicionais de ensino, favorecendo relações autoritárias. Essa não importância do protagonismo do sujeito leva à naturalização da forma de ocupação de cargos de dirigentes de escola por indicação política ou por concurso. É tido como natural o fato da comunidade não ser ouvida quanto à melhor forma de encaminhamentos sobre a forma de provimento do cargo do diretor que, em grande medida, está comprometido com a gestão da escola. São situações que evidenciam a colocação de atividades fim em segundo plano, em que a burocratização do processo torna-se prioridade, o fim em si mesma (PARO, 2010b).

Contrapondo-se a tais procedimentos, Paro (2008a, 2010b) afirma que há a necessidade de superação da estrutura autoritária existente na escola, devendo-se enfatizar práticas democráticas no seu interior, uma vez que não se prevê a cultura escolar por determinações superiores.

A necessidade de que todos da escola sejam ouvidos, do respeito às decisões da maioria na busca do consenso, do respeito ao dissenso, de se considerar a importância da vontade de aprender, de tornar-se sujeito da ação são importantes para a superação desse autoritarismo. São questões que envolvem encaminhamentos para além das prescrições ditadas pelo sistema. Ressalta-se que a estrutura administrativa da escola exprime sua organização no plano consciente que pressupõe uma ordenação racional, que por si só não dá conta das questões que envolvem a vida íntima da escola (CÂNDIDO, 1974; PARO, 2008a, 2010b).

Paralelamente, faz-se necessário considerar o teor das legislações do sistema que, para serem consistentes, “a generalidade, universalidade e impessoalidade de suas normas evidenciam-se numa simples leitura dessa legislação” e o entendimento de que delas devem ser garantidos direitos a serem entendidos por todos (PEREIRA, 1967, p. 59). Deve-se evitar a posse pessoal pelos membros da escola do que ali pode ser produzido, consequentemente, delimitando-se o público do privado, o universal como direito do particular como privilégio.

A escola, como grupo social, tem seus diferentes segmentos com expectativas e experiências também diferenciadas e cabe a todo educador, incluindo o diretor, o desafio de

percebê-la com tal nuance. Essa percepção pode, em certa medida, contribuir para o alargamento de sua visão de educação e de escola e, talvez, lembrando os termos de Arroyo (2008), para a busca da “radicalidade perdida”, ao se lutar pela democratização da gestão da escola. A análise sociológica, antropológica, política da estrutura da escola como grupo social deve considerá-la nas atividades aí combinadas de seus membros, todos como aprendizes da ação democrática.

Como grupo institucionalizado, a escola é “produto da cooperação de seus próprios membros” (CÂNDIDO, 1974, p. 109), que, recebendo influências de outros grupos sociais que perpassam por seu cotidiano, como os religiosos, políticos, de classe, de gênero, de etnia, de idades diferentes, etc., ajudam a estabelecer um sistema de normas e valores para a instituição. Essas situações também serão marcadas pela ideologia dominante, traçadas pelo legislador, que, por sua vez, não considera a escola como grupo social que é. Sendo grupo social, “sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos” (CÂNDIDO, 1974, p. 109). Nessa construção de normas próprias podem residir fatores do distanciamento da comunidade dita externa⁵¹, representada predominantemente pelos familiares das crianças e adolescentes, da tomada de decisões dos rumos da escola, chamados para participar do que a escola considera caber prioritariamente às suas responsabilizações (PEREIRA, 1967).

A escola, como palco privilegiado da educação formal, apresenta uma ordenação racional expressa no ensino e na gestão ou administração em seu sentido restrito, que acaba por ordenar o ajustamento dos padrões de sociabilidade, por exemplo, dos educandos aos dos educadores, atores centrais de sua ação (CÂNDIDO, 1974; PEREIRA, 1967; GRAMSCI, 1968).

Se, na educação formal, do educador e do educando são esperados determinados padrões de comportamentos, em que educador sabe e educando não sabe, educador manda e educando obedece, educador decide e educando executa, na relação escola-comunidade, certo padrão também é esperado e com conotações não muito diferenciadas dessas. Ao se considerar que “a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores, representando os padrões cristalizados da sociedade” (CÂNDIDO, 1974, p. 111), tem-se que considerá-la em diferentes perspectivas, indo além da relação administradores e professores, não cabendo qualquer forma estreita de se perceberem as relações que ela revela.

⁵¹ Não se discutem os reais problemas que podem estar em questões estruturais e organizacionais do sistema. Questões naturalizadas que evidenciam “concepções tradicionalistas acerca da autoridade” da escola (PEREIRA, 1967, p. 66).

Ao considerar a escola como grupo estável, com as várias características e sistema de normas e finalidade, entende-se que ela

[...] deve forçosamente apresentar uma diferenciação interna, apresentando segmentos dispostos de modo definido. Mais ainda: a sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos (CÂNDIDO, 1974, p. 109).

Trata-se de normas e valores internamente definidos que tem como natural a participação dos familiares apenas em momentos específicos como aqueles em que ouvem reclamações sobre os filhos ou lhes solicitam algum tipo de contribuição.

Assuntos relativos à socialização das crianças e adolescentes, quando tratados com os familiares, não raras vezes, vão no sentido de apresentar-lhes problemas, mostrando-lhes atitudes consideradas inadequadas e/ou desrespeitosas. Os familiares não são chamados para refletirem sobre processos formativos a serem desencadeados na escola e na família, como forma de aproximação entre essas duas instituições.

Nesse quadro, o agrupamento por idade de crianças e adolescentes, como fator de organização escolar, pode trazer diferentes possibilidades de aprendizagens para os adultos da escola, da família e da comunidade, dentre as quais a própria reflexão sobre a existência de tais agrupamentos, se há tal necessidade, por exemplo, na educação infantil ou se esses agrupamentos podem ser organizados de outra forma. Isso surge como problemática para todos os envolvidos da comunidade educativa e, conseqüentemente, estabelece a necessidade de rever as relações entre escola e familiares, relações que se entende ser conteúdo de formação política também dos conselheiros de escola.

A sociabilidade das crianças e adolescentes reflete também a necessidade de se pensar na sociabilidade dos seus familiares na relação com a escola, bem como a importância do desenvolvimento dessas percepções em seu processo formativo. Ancoradas nas suas formas de socialização, as crianças e os adolescentes demonstram potencial de auto-organização que vai desde agrupamentos mais simples até agrupamentos mais complexos, envolvendo atividades de cunho recreativo, intelectual e cooperativo.

As experiências desenvolvidas por Pistrak, Makarenko, Korczak são elucidativas dessa questão e demonstram o alto grau de socialização, organização, definição de regras e de normatizações, responsabilizações de que crianças e jovens são capazes, desde que

possibilitadas as condições para tal⁵². Nessas experiências, por exemplo, as regras de condutas e de convivência coletiva são para todos, inclusive para os adultos que também podem receber sanções das crianças diante da não correspondência ao coletivamente estabelecido, revelando-se em práticas de formação política na participação infantil com potencial importante para a reflexão do adulto. Essa vivência exige espaço e tempo, o que nos remete à vivência dos conselheiros escolares de qualquer idade como aprendizes da prática democrática em que a definição de normas e regras pode fazer parte desse aprendizado, desde que traçada coletivamente.

A complexidade da estrutura da escola exige que não se tome a atuação do conselheiro de escola como um apêndice, nem se o aparte do processo social no qual a instituição está inserida. Nesse sentido, considera-se que, para a democratização da gestão da escola, com vistas à educação para a prática democrática, deve-se buscar a importância da atuação do conselheiro articulada a um processo pedagógico. Ressalta-se, assim, a relevância de se pensar a sua formação política, por meio de propostas formativas.

As experiências de formação da Escola Popular de Berger, da pesquisa participante do Meio Grito, a metodologia utilizada no Orçamento Participativo são experiências que podem trazer contribuições de diferentes processos formativos mesmo quando tratamos da especificidade da escola. Autores como Paro (2010b); Abranches (2006); Camargo (1997), em suas pesquisas, vem alertando quanto à importância da formação política dos conselheiros de escola para a democratização da gestão da escola.

Considerar nessa formação política a identificação das precariedades da escola, seja de cunho material, seja de recursos humanos, é dado importante, mas para isso a comunidade deve ter acesso à instituição. Esse acesso não se reduz à observação dos recursos disponíveis na escola, mas também dos comportamentos que são revelados nesse contexto. Trata-se de comportamentos decorrentes da posição que as pessoas ocupam e como se relacionam com esse espaço público de atendimento. Por vezes, torna-se natural o professor comportar-se como o “dono” da classe, a diretora, como a “dona” da escola, a cozinheira, como a “dona” da cozinha. Decorrem daí, as dificuldades e mesmo repulsa desses agentes a determinadas normas e regras para o funcionamento da escola em todos os seus setores (PEREIRA, 1967). Alunos, seus familiares e a comunidade, não são considerados “donos” nem de suas vontades

⁵² Não se trata de ter uma situação de extrema dificuldade social como aquela apresentada no período pós-Revolução Russa para que a autonomia das crianças e adolescentes se faça presente. Trata-se antes de reconhecer seu potencial organizativo e participativo em diferentes contextos. Segundo Cândido (1974), são experiências que no início podem formar agrupamentos por idade apresentando certa instabilidade, passando com o tempo a ter um ponto de referência para suas atividades, podendo ter hierarquia, finalidade durável, divisões de responsabilidades e funções.

nem de seus saberes. São situações que nos remetem ao caráter público e privado presentes na instituição em que as regras e normatizações elaboradas para garantir direitos de todos confrontam-se com as regras paralelas criadas no cotidiano escolar para garantir privilégios de alguns (PERRELLA, 2004).

O *status* adquirido pelas pessoas que trabalham na escola, em particular o diretor, parece lhes conferir superioridade em relação aos familiares e seus representantes. Nessa perspectiva, professores, funcionários e direção tendem a se apegar ao que lhes convém das normas e regras elaboradas fora da escola, contando com relações de proximidade e de pessoalidade com o poder instituído quando se sentem atingidos. Para o diretor, essas questões recebem conotações peculiares dado o posto que ocupa não só legalmente, como também no imaginário das pessoas que o têm como o árbitro das mais variadas situações, inclusive daquelas relacionais (PEREIRA, 1967; MALDONADO, 1997; AVANCINE, 1992; ABRANCHES, 2006). Sendo, assim, uma espécie de liderança natural da escola, estabelecem-se com ele ora conchavos, ora embates políticos.

Em contrapartida, têm-se os mobilizadores ou referências da comunidade, aqueles que, muitas vezes, incorporados na figura do conselheiro escolar, gozam de prestígio, em razão de alguns de seus atributos (CÂNDIDO, 1974). Nessa situação, a conduta dessa liderança, seja educando, seja pai:

[...] sugere aos demais os tipos de comportamento fundamentais a esta, seja no plano dos agrupamentos e das normas oficialmente estabelecidas e sancionadas, seja no plano dos agrupamentos e das normas desenvolvidas à sua margem, ou em oposição a elas. O líder pode significar um convite ao comportamento institucionalizado, que reforça a organização administrativa da escola, ou um convite à rebeldia, que lhe vai de encontro e reforça os grupos paralelos ou opostos. Daí a atenção que lhe dá sempre a administração, procurando selecionar líderes de acordo com os seus interesses e, graças a um sistema de destaque e recompensas, servir-se deles para os seus desígnios pedagógicos. (CÂNDIDO, 1974, p. 122-132).

O Conselho de Escola, embora não seja o único instrumento para a democratização da gestão escolar, fazendo parte da estrutura total da escola, possibilita o exercício do diálogo, do confronto, da busca do consenso, podendo se revelar como importante espaço também de formação política. A vivência no Conselho de Escola ensina a construir relações horizontalizadas e a perceber o diálogo como instrumento de partilha de poder. Aprende-se, assim, a caminhar num sentido oposto ao exercido e estabelecido nas diversas instâncias do sistema de ensino e da escola que atuam na lógica do autoritarismo, à sombra da própria história da constituição do país e de seu sistema econômico. O Conselho de Escola, na

perspectiva democrática, instaurou na escola uma nova dinâmica (AGUIAR, 2008; ANTUNES, 2002; PINTO, 1996; PARO, 2000b; CONTI; LUIZ, 2007; MARQUES, 2000; CAMARGO, 1997; AVANCINE, 1992).

Entre as décadas de 1980 e 1990, os Conselhos de Escola foram incentivados por administrações do chamado campo democrático popular, porém, segundo Jacobi (2002, p. 449), “seus resultados foram diversificados, principalmente pela inexistência de um ethos efetivamente participacionista na população”. Somando-se a isso, a resistência à entrada da comunidade na escola por parte dos representantes do Estado, seus funcionários, representada principalmente pela figura dos diretores (JACOBI, 2002). Esses servidores, atuando na lógica do patrimonialismo, do hierarquismo e do centralismo, heranças da história do nosso país, reforçada pelas exigências administrativas do sistema econômico vigente, criaram barreiras (ANTUNES, 2002; CAMARGO, 1997) para a efetivação do Conselho de Escola como espaço de partilha de poder. Para Fernandes e Ramos (2010, p. 215),

[...] é possível ampliarmos o processo democrático, mesmo nos limites de uma sociedade capitalista, uma vez que novas necessidades históricas estabelecem também novas formas de atuação e resistência, podendo atribuir outro sentido e significado ao que está instituído.

Embora o Conselho de Escola tenha esse potencial democratizador, Paro (2001) adverte para o fato de que ele reproduz, no trato com os alunos e seus familiares, o que se passa em outros espaços e circunstâncias escolares, como na secretaria, na sala de aula, em reunião de pais etc., evidenciando, em muitos momentos, o autoritarismo, em que se destitui do outro a condição do ser sujeito. No entanto, não se pode desprezar a importância da diversidade de sua composição.

Encontrarem-se, num mesmo espaço e tempo, representantes dos professores, de funcionários, da direção da escola e de usuários, alunos e seus familiares, adultos e crianças, para discutirem assuntos e deliberarem encaminhamentos de ações diversas, enseja a construção de um espaço educativo em que se pode, em grande medida, desenvolver processos formativos e construir novas práticas democráticas para todos sem hierarquização de saberes. Para as crianças e seus familiares, o ganho é especialmente positivo, pois, ao serem considerados em sua especificidade como portadores de direitos e de saberes, podem educar-se politicamente também a partir dos desafios que o Conselho de Escola demanda.

Nota-se que o CE, em meio a avanços e retrocessos, a partir da CF/88 e da LDB/96, não conseguiu se libertar da centralização e da burocratização, permitindo que se observasse

na prática que não basta a existência legal e formal de espaços democráticos de participação para que o processo democrático se estabeleça. Sua dinâmica não tem logrado o alcance almejado (PARO, 2010b; PINTO, 1996; CONCEIÇÃO, 2007; CONTI; LUIZ, 2007; GOMES; ANDRADE, 2009; FERNANDES; RAMOS, 2010; JACOBI, 2002; CAMARGO, 1997).

A dinamização das instâncias colegiadas, como os Conselhos de Escola, representa a possibilidade de estimular formas de cooperação com setores organizados e não-organizados da cidadania nas quais não se percam de vista alguns temas essenciais à democratização da gestão. Estes temas se centram na possibilidade de reforçar a capacidade de crítica e de intervenção dos setores populares através de um processo pedagógico e informativo de base relacional; e a capacidade de multiplicação e aproveitamento de potencial dos cidadãos no processo decisório dentro de uma lógica não cooptativa. (JACOBI, 2002, p. 449).

As experiências do CE permitem fazer algumas considerações em relação às dificuldades apresentadas em sua dinâmica e alcance para se firmar como instância democrática. Falaremos de algumas delas.

No início de cada ano letivo, a eleição para o quadro de conselheiros se dá, na maioria das vezes, sem a discussão das propostas de candidatos ao cargo de conselheiro de escola. Isso não significa, necessariamente, que eles não tenham propostas, mas que elas não são consideradas como critério importante para representatividade por quem detém mais informações na escola, como professores e direção. Esse é, segundo Camargo (1997), um dos problemas mais emblemáticos no funcionamento do Conselho de Escola.

A escolha dos membros da comunidade educativa, como os familiares, não raras vezes, ocorre a partir de indicação da direção da escola. Com a alegação de que os familiares não se interessam em participar, não há, por parte da escola, incentivo e investimento na sua participação (PARO, 2010b; ABRANCHES, 2006; ANTUNES, 2002; CAMARGO, 1997).

Também a realização de assembléias, como consta nos documentos oficiais, como Regimentos da escola e Estatutos, que *a priori* deveriam criar formas de garantir a participação do maior número possível de familiares para eleger seus representantes, não ocorre. Provavelmente, essa parte da legislação não chega a ser analisada nas reuniões que a escola realiza com as famílias, uma vez que grande parte do tempo é ocupada com o tema das responsabilidades com os seus dependentes. A assembleia, por exemplo, como mecanismo da participação direta é pré-condição para a participação pela representatividade. Por intermédio dela, os candidatos podem expor suas propostas, serem questionados, colocarem suas dúvidas,

apresentarem suas ideias e posicionamentos políticos como questões importantes para o processo de formação política na participação política em que método e conteúdo não se dissociam.

Nesse contexto, praticamente, não há questionamentos sobre a atuação dos conselheiros, se ele se comportará como um porta-voz do grupo ou se terá a liberdade de decidir em seu nome. A forma de representatividade é comprometida, uma vez que os segmentos apresentam dificuldades, ou mesmo, desinteresse em consultar seus pares. Assim, quando o representante se manifesta, geralmente expõe a própria opinião.

Ampliando esse quadro de dificuldades, também se evidencia a falta de acompanhamento dos trabalhos dos conselheiros por parte dos representados. A função do conselho parece ainda não ser de todo entendida por todos. Nessa perspectiva, os familiares, como

[...] conselheiros se deparam com dificuldades de engajamento e de compreensão sobre a função do Conselho Escolar, “consequentemente, suas ações se restringem em atender à direção da escola, principalmente no que tange às exigências que o diretor enfrenta no seu cotidiano”. O sentimento de despreparo evidenciado pelos conselheiros resulta [...] em um desequilíbrio de poder de decisões em favor daqueles segmentos que representam a escola (professores e principalmente o diretor). Outro ponto destacado [...] se relaciona às dificuldades de compreensão do grau de autonomia do conselho por parte dos conselheiros. Isso provoca insegurança tanto na tomada de decisões quanto no cumprimento das deliberações. E, muitas vezes, inibe a participação e dificulta a intervenção do conselho enquanto agente inovador na prática da gestão escolar. (CONTI; LUIZ, 2007, p. 8).

Camargo (1997) corrobora essa afirmação, destacando a existência do receio de arriscar opiniões, de manifestar discordâncias, dado o risco de seus filhos sofrerem represálias na escola.

O “ritual” específico, no que diz respeito às formas de participação no CE, acaba por expulsar parte de certos segmentos da comunidade educativa, principalmente alunos e seus familiares. As regras e normatizações no processo de ordenamento da escola fazem com que a dinâmica do Conselho de Escola se apresente como altamente burocratizada, que se prima para garantir sua atuação como instrumento de controle a serviço do sistema. O CE acaba por constituir-se como um espaço em que se ressaltam as inabilidades para a participação, evidenciando ausência da persuasão pelo diálogo (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008; GOMES; ANDRADE, 2009; PARO, 2000b; CAMARGO, 1997).

Pais, alunos e funcionários, com frequência, demonstram ausência da necessária formação política para a participação. Talvez porque nesse espaço também são ressaltadas,

nos discursos de alguns segmentos, as diferenças hierárquicas em que o destaque das falas fica por conta da direção e dos professores.

Ocorre a centralização das informações por parte da direção da escola que, com certa frequência, evoca a falta de tempo como fator determinante para passar apenas parte das informações que podem ser de interesse de todos (CAMARGO, 1997; CONTI; LUIZ, 2007; ANTUNES, 2002).

O CE mostra-se como espaço de poder em que interesses particulares são confrontados com interesses coletivos, por vezes, de forma camuflada. Há, por exemplo, momentos em que as necessidades dos adultos, principalmente daqueles que trabalham na instituição ganham primazia em relação às necessidades das crianças e adolescentes. Nesse caso, a representação por segmento adquire caráter corporativista, quando alguns percebem que podem perder algum direito ou privilégio (CAMARGO, 1997) e os debates passam a girar em torno de defesa de interesses de pessoas ou grupos, desqualificando-se a participação dos familiares.

Na escola e, como seu reflexo, no Conselho de Escola há ocorrência de barganhas entre direção, funcionários e professores que, por vezes, encobrem mazelas mútuas em troca de uma aparente boa relação pessoal, ou mesmo, de conquistas de bases de apoio para futuras situações em que ocorrem disputas e ameaças de perda de poder (RUIZ, 1997).

Há falta de relação representação/participação com o Projeto Pedagógico da escola, ficando o CE, por vezes, como um apêndice que deve cumprir funções burocráticas (PARO, 2000b; MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008; GOMES; ANDRADE, 2009).

Usam-se inadequadamente termos como democracia, ética, cidadania e direitos de todos, para se tentar legitimar processos de exclusão, principalmente de alunos e familiares.

Em suma, pode-se afirmar que, diante desse quadro de dificuldades, conselheiros do segmento dos familiares e alunos se sentem despreparados para participar (CONTI; LUIZ, 2007; CAMARGO, 1997; ABRANCHES, 2006), o que reforça a importância de se verificar o que é esse preparo e qual sua relevância para a elaboração de políticas educacionais:

- a) há grande dificuldade de compreensão do grau de autonomia do conselho por parte dos conselheiros, o que faz destacar o papel do diretor;
- b) os conselheiros, muitas vezes, não se sentem parte integrante do Conselho de Escola, em razão do processo de burocratização, ou mesmo por não se sentirem participantes desse universo.

Considera-se de fundamental importância o surgimento de questionamentos, da reflexão, da construção do saber, da vontade de conhecer para se pensarem alternativas de

superação das contradições e condicionamentos impostos pelo sistema e pela própria estrutura total da escola. Isso pode revelar em qual perspectiva se dá a atuação do Conselho de Escola.

2.5 Conselho de Escola: impedimentos para a formação política

Partindo da consideração de uma sociedade de classes, de uma escola que trabalha com a concepção tradicional de educação, esse Conselho de Escola prioriza a participação dos servidores da escola e não se associa a outros mecanismos que poderiam contribuir para a democratização da gestão escolar. É importante ressaltar, no entanto, que o próprio processo histórico de democratização do país assinala a importância dos espaços de deliberação coletiva, como é o caso do conselho. Porém, quanto mais importantes esses espaços, mais se evidencia a desigualdade de condições de participação de seus membros.

Constituído por servidores públicos (professores, diretor, coordenador pedagógico, inspetores de alunos, secretário, e demais funcionários) e usuários da escola (alunos e seus familiares), esse Conselho de Escola tem-se revelado, ao longo de sua existência, como espaço privilegiado de disputas de interesses particulares, em geral de servidores, muitas vezes, em detrimento de interesses gerais dos alunos e da comunidade (PINTO, 1996; ANTUNES, 2002). Nesses termos, não se efetiva uma atuação que poderia se traduzir em exercício democrático, pautado pelo interesse de transformar uma realidade opressora e desigual. A lógica estabelecida é a da desigualdade.

A própria forma de composição desse conselho revela uma tendência embrutecedora, nos termos postos por Jacotot, pois são muitos aqueles que, mais próximos dos espaços de deliberação da escola, possuem informações privilegiadas e o poder de manipular as exigências burocráticas do sistema de ensino. São grupos de professores, da direção escolar, do pessoal operacional, que se associam, isolando a participação daqueles que não têm fácil acesso às mesmas informações e conhecimentos sobre o sistema – geralmente os familiares e os alunos (PINTO, 1996; ANTUNES, 2002, CAMARGO, 1997).

Nas considerações de Gohn (2006, p. 33),

[...] usualmente, esses pais não estão preparados para entender as questões do cotidiano das reuniões, como as orçamentárias. Só exercem uma participação ativa nos colegiados aqueles pais com experiência participativa anterior, extra-escolar, revelando a importância da participação dos cidadãos(ãs) em ações coletivas na sociedade civil. O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais

comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados escolares são uma dessas instâncias.

Pautados pela exigência de uma formalidade que, segundo eles, garante o funcionamento das reuniões, esses grupos endossam a concepção tradicional de educação, hierarquizada e verticalizada, em grande medida orientada pela direção e pelo corpo docente, para garantir em suas mãos a dinâmica do colegiado e o controle das ações, bem nos termos desejados pelo mestre explicador⁵³.

Associado a esse quadro está o fato de que, usando os termos de Jacques Rancière citando Joseph Jacotot, numa percepção embrutecedora, esse Conselho de Escola, espaço privilegiado para o exercício da palavra, pode atuar no sentido de fazer prevalecer uma voz e calar as demais (PINTO, 1996). Trata-se do predomínio de uma voz que, geralmente, busca atender aos interesses de quem conduz as decisões, geralmente direção e corpo docente, transformando, assim, esse conselho em um espaço para o exercício da coerção, da manipulação, da negação do outro como sujeito, havendo, portanto, “um conflito de vontades ou de interesses entre ambos” (PARO, 2008b, p. 40).

Nesse processo, a palavra é utilizada como mecanismo coercitivo em que se levam em conta extensas explicações sobre as leis, as prestações de contas feitas, os procedimentos burocráticos que “precisam” ser adotados pela direção escolar e a formalidade na redação das atas. “A realidade é que se tem uma situação em que prevalece o argumento do mais forte (não o argumento mais forte) sem que sejam considerados os contraditórios” (GOMEZ; ANDRADE, 2009, p. 14). Para Gomez e Andrade (2009, p. 15):

A impressão é que os segmentos expõem suas propostas de acordo com o que acreditam ser coerente com as ideias da direção. Portanto, trata-se de uma relação em que os acordos são feitos sem que a prática da expressão de dissensos seja evidenciada, antes se observa a influência sutil da liderança carismática de que se reveste a figura da diretora.

Esses procedimentos acabam produzindo saberes que distanciam, cada vez mais, alunos e seus familiares da escola. Quanto mais explicações são necessárias, mais se caracteriza a distância entre as “inteligências inferiores” de familiares e crianças e

⁵³ Termo cunhado por Jacques Rancière, em *O mestre ignorante*. Nesta obra, Rancière (2005) evocando Joseph Jacotot (1770-1840) se refere ao mestre explicador como aquele que, ao ser o detentor da palavra, da explicação, transmite para o outro a sua interpretação impedindo-o de desenvolver sua própria interpretação, atuando como o transmissor do conhecimento sem atuar como mediador na construção do conhecimento pelo outro. Nesse sentido “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2005, p. 23)

“inteligências superiores” da escola, selando-se, assim, a suposta ignorância dos alunos e dos seus familiares para as questões administrativas e pedagógicas (RANCIÈRE, 2005; 2008).

Ao partir do que os usuários não sabem, esse Conselho de Escola atua com a lógica da desigualdade de inteligências e de condições para participar e se prevalece dessa situação, colocando-a como condição para sua existência. Mas, paradoxalmente, procura no discurso oficial nivelar as condições de seus participantes, não considerando a especificidade das crianças⁵⁴ e seus familiares ali presentes.

As crianças e seus familiares *a priori* partem do desejo de participar, já que não lhes é imposto candidatar-se e se tornarem conselheiros escolares. Se a participação das crianças não está condicionada a nenhuma restrição, relativa, por exemplo, a notas, conceitos ou frequência nas aulas, é possível afirmar que elas buscam no Conselho de Escola formas para que sua inteligência não se acomode, mas seja um meio para a sua ascensão no processo formativo. No entanto, correm sérios riscos de se depararem com uma dinâmica que as intimida, que as aponta como pessoas tímidas; de encontrarem participantes que não ouvem o que elas têm a dizer, ou fazem de conta que as ouvem, mas lhes impõem o que deve ser feito.

Partindo da concepção de que a criança é um ser incompleto, a escola não a encara como alguém que tem vontade de fazer algo valoroso, de trabalhar, de contribuir para a melhoria da escola. Por essa visão, esse conselho não contribui para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Esse quadro poderá ter repercussões até na vida adulta, quando, já na condição de representante da família, essas pessoas continuam a apresentar dificuldades para participar. A escola, por sua vez, não assume que fez parte desse tipo de formação e interpreta a inação como falta de interesse, considerando-a como algo intrínseco à pessoa, não como algo construído (DEWEY, 1973). Observamos, com essa ilustração, que ter a vontade não é suficiente para se sentir à vontade. Nessa perspectiva, Jacotot ensina-nos que

⁵⁴ No tocante às crianças, o embrutecimento parece ser ainda mais nefasto, também pelo “adultocentrismo” que permeia e predomina nas reuniões. A criança parece ter importância secundária, porque é assumida como alguém que, desprovido de saber, só pode ser considerado como número na contagem de votos para ratificar decisões por vezes já tomadas. Assim, não é raro, em momentos que antecedem votações decisivas na escola, como aquelas relativas à ocupação de cargos eletivos, encontrar algum servidor conselheiro afirmando que o candidato escolhido pelo seu “grupinho” pode ficar tranquilo que ele próprio se encarregará de conversar com os alunos para garantir seus votos. As crianças são, assim, cooptadas e impedidas de elaborar suas próprias opiniões a partir de suas percepções (RANCIÈRE, 2005; CAMARGO, 1997; PARO, 2000b; ANTUNES, 2002).

[...] o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências (RANCIÈRE, 2005, p. 65).

O conselho configurado na perspectiva do mestre explicador não aproxima os semelhantes; vê a criança e seus familiares, mas não enxerga neles a potencialidade de sua formação política e de sua participação nas tomadas de decisões da escola. A criança, ao buscar referências no adulto (KORCZAK, 1997), depara, nesse colegiado, com pessoas que demonstram práticas que, muitas vezes, contradizem o exercício democrático. Pessoas que, por não acreditarem em si, condição para emancipar-se, não acreditam no outro (RANCIÈRE, 2005). A criança encontra adultos que participam do conselho em decorrência de convites da direção escolar, sem terem se submetido ao processo eletivo em assembleia; adultos que se calam ou votam contra medidas que são cruciais para as crianças e adolescentes, como, por exemplo, a formação do Grêmio Estudantil.

Esses mesmos adultos, às vezes, votam pela destituição de membros de Grêmios Estudantis já formados, sob a alegação de serem alunos “indisciplinados” na escola, ou se põem contra a abertura da escola aos finais de semana ou no período de férias; contra o uso do boné e a favor da obrigatoriedade de apresentação da carteirinha escolar para entrar na escola. Adultos que só comparecem em reuniões que tratam de assuntos que lhes dizem respeito diretamente.

A criança encontra, ainda, adultos que, mesmo sendo funcionários da escola, participam como membro da comunidade e que, em votações de interesse da comunidade, votam como servidores, contra o interesse dos alunos. São servidores que participam apenas para ganharem pontuação, não investem na divulgação da reunião e das pautas, não consultam seus pares para representá-los, raramente discutem questões pedagógicas, como qualidade das aulas com as crianças, nas reuniões, mas discutem o que as crianças devem ou não devem fazer, usar e participar, mesmo na ausência dos interessados diretos. A criança que, nesses termos, participa desse tipo de Conselho de Escola terá modelos – nefastos – para imitar. São modelos que, se seguidos, garantirão a manutenção da escola tal como está hoje.

Diante das dificuldades de manifestar voz, os familiares seguem as condutas e expectativas já traçadas pelos segmentos escolares. Nessa perspectiva, a elaboração de uma política educacional comprometida com a superação desse estado de coisas não pode se furtar em incentivar, fomentar, acompanhar o cumprimento da garantia de direitos legalmente

constituídos. Investir em processos formativos formais e não formais pode e deve ser uma possibilidade.

2.6 Conselho de Escola: aprendendo a participação política

Com base nas atribuições do Conselho de Escola, a SME de Suzano publicou o *Manual dos Conselheiros e Conselheiras de Escola* que, tendo como referência as atribuições do conselho, apresentou as atribuições do conselheiro de escola como desafios para a sua participação política⁵⁵. São elas:

Quadro 3 – Algumas atribuições do conselheiro de escola

✓ Participar da elaboração e divulgação das diretrizes e metas da unidade escolar;
✓ Buscar informações administrativas e pedagógicas e junto com seus pares propor soluções para eventuais impasses;
✓ Fazer levantamento com os(as) alunos(as) quanto a suas necessidades que possam ser encaminhadas e atendidas por meio de projetos;
✓ Ter conhecimento detalhado dos programas especiais que visem à integração escola-família-comunidade, analisá-los e discuti-los;
✓ Ter informações legais sobre a criação das instituições auxiliares, bem como promover debates éticos quanto à atuação de tais instituições e deles participar;
✓ Ter informações sobre os recursos recebidos pela escola, bem como sobre seus registros, e participar da definição de suas destinações;
✓ Participar das discussões quanto à aplicação de penalidades, previstas em lei, a que estiverem sujeitos os(as) funcionários(as), servidores(as) e alunos(as) da unidade escolar;
✓ Participar de comissões de acompanhamento de obras em andamento na escola, verificando qualidade do serviço e do material utilizado na obra e seu custo;
✓ Ter conhecimento das propostas de soluções para impasses de natureza administrativa e/ou pedagógica e com elas contribuir;
✓ Atuar visando atender aos interesses e às necessidades de todos(as) os(as) alunos(as);
✓ Não se pautar para atender exclusivamente às situações particularizadas;
✓ Facilitar a comunicação entre representantes e representados de todos os segmentos;
✓ Discutir, fundamentar, refletir e propor alterações metodológicas, didáticas, financeiras e administrativas na unidade escolar, respeitada a legislação vigente;
✓ Sugerir a convocação de assembleias;
✓ Sugerir item de pauta para a reunião ao presidente do Conselho;
✓ Participar das diversas etapas da construção do Plano Anual da Escola;
✓ Participar das diversas etapas da construção do Regimento Escolar;
✓ Divulgar a existência e importância do regimento da escola;
✓ Verificar se as informações de interesse de todos estão sendo bem divulgadas, contribuindo para isso;
✓ Participar da elaboração das normas disciplinares da escola;

⁵⁵ Paralelamente, a SME de Suzano promoveu o curso de Formação de Conselheiro e Conselheira de Escola.

✓ Ter acesso fácil a leis que orientam a organização e o funcionamento da escola como ECA, LDB/96, Estatuto do Magistério;
✓ Solicitar espaço na escola para discutir com seus pares;
✓ Contribuir com propostas para a construção do regimento interno do Conselho.

Fonte: Suzano (2008b, p. 15-16).

A complexidade dessas atribuições sugere que, para dar conta delas, o conselheiro de escola deve ter um razoável conhecimento da estrutura e do funcionamento da escola e do sistema. No entanto, não basta o conhecimento mecânico, decorado, acumulado quantitativamente, sem proceder à sua análise. Faz-se necessário seu acesso à estrutura total da escola no exercício do direito à participação. Divulgar informações, participar ativamente da elaboração de projetos, planos, propostas, solicitar espaço na escola para discutir com seus pares, fazer levantamento de dados, exige acesso às informações e formação para interpretá-las. Sugerir, discutir, contribuir com propostas requer posicionamento em prol do coletivo, envolve discernimento entre o público e o privado. São desafios para todos os segmentos, porém parecem ser maiores para quem não está no cotidiano escolar.

Tendo em vista que a formação política para a participação, direta ou representativa, pode ocorrer dentro e fora da escola, como no CE, na sala de aula, na reunião de docentes, na reunião de responsáveis pelas crianças e adolescentes, nas reuniões em outras instâncias, nos movimentos, nos sindicatos, nos partidos, nas associações diversas, ressalta-se a importância de alguns aspectos da formação política serem desenvolvidos no próprio Conselho de Escola. A formação específica dos conselheiros escolares para a participação ativa parece importante por indicar que esses agentes podem contribuir significativamente para a devida ocupação dos espaços democráticos da escola e mesmo da sociedade e, conseqüentemente, exercer importante papel na transformação da escola e da sociedade.

Pesquisas têm demonstrado que é o exercício da participação – não aquela pontual, esporádica, tutelada, voltada a interesses exclusivamente particulares – mas a participação política, de forma reiterada, que tem proporcionado avanços, mesmo que lentos, no processo de formação política dos conselheiros escolares também *in locus*.

No quadro que segue, elencamos algumas dessas aprendizagens, com base nos autores Camargo (1997), Abranches (2006), Antunes (2002), Avancine (1992), Werle (2003), que analisam experiências de participação em conselhos de escolas:

Quadro 4 – Aprendizagens na participação política como conselheiro de escola

✓ Entra-se em contato com a estrutura burocrática
✓ Elaboram-se novas formas de participação mais qualitativas

✓ Insere-se em outras instâncias sociopolíticas
✓ Conhece-se a realidade e possibilidades dos recursos disponíveis
✓ Vivenciam-se situações de correlação de forças
✓ Identifica-se a necessidade de organização e articulação política para conquista de espaços
✓ Passa-se da presença formal inicial à presença qualificada
✓ Passa-se a arriscar inserções quando temas possibilitam seu entendimento
✓ Identificam-se problemas específicos que envolvem a comunidade
✓ Passa-se a ter segurança em suas posições
✓ Aprende-se a ser articuladores do grupo
✓ Passa-se a assumir postura mais crítica
✓ Constrói-se espírito de grupo
✓ Passa-se a se preocupar com o repasse de informações
✓ Percebe-se a importância de ter o respaldo da comunidade
✓ Passa-se da defesa do interesse particular para a defesa do interesse coletivo
✓ Responsabiliza-se pelos outros (noção de representante)
✓ Criam-se instrumentos para repassar informações
✓ Sabe-se mais sobre o processo participativo e leis
✓ Compreende-se que o saber é construído
✓ Reconhece-se o próprio conhecimento
✓ Sente-se a necessidade de voltar aos estudos
✓ Fala-se das mudanças nas relações com a família e no trabalho
✓ Constrói-se o sentimento de coletividade
✓ Vivencia-se a gestão do equipamento público
✓ Deposita-se crédito nas potencialidades da escola e naquele mecanismo participativo
✓ Amadurece-se pessoalmente no decorrer do processo
✓ Desenvolve-se a autopercepção como portadora de direitos
✓ Adquire-se a noção de cidadania
✓ Entende-se a escola como espaço público (“a escola é nossa”)
✓ Desenvolvem-se sentidos de coletividade e de interesse geral
✓ Compreendem-se, mesmo que lentamente, os complexos componentes do problema escolar
✓ Entende-se que a estrutura total da escola é mais complexa do que se imaginava

Fonte: Camargo (1997), Abranches (2006), Antunes (2002), Avancine (1992), Werle (2003).

Recorrendo a Benevides (1994), pode-se afirmar que se trata de aprendizagens que apresentam fortes indícios da passagem da “cidadania passiva” para a “cidadania ativa”, que para ser desenvolvida *in locus* requer a viabilização de alguns elementos facilitadores por parte do sistema e da escola, tendo o diretor papel importante. A esse respeito, no acesso a informações contidas em documentos oficiais da escola, na legislação pertinente às questões debatidas, aos cronogramas das ações desenvolvidas pela escola, às discussões pedagógicas, às dificuldades cotidianas enfrentadas pelos diferentes profissionais, as políticas das diversas esferas governamentais podem contribuir muito para o pai conselheiro de escola começar a ter alguma condição de participar na tomada de decisões. Porém, isso não basta.

Na maioria das vezes, esses textos precisam ser traduzidos numa linguagem mais acessível. Para isso, devem ser pensados espaços e formas de difusão de um processo

formativo proporcionado também pela própria escola e não restrito aos conselheiros de escola (CAMARGO, 1997; PARO, 2010b). Entende-se que o desenvolvimento de várias das aprendizagens também necessita que a escola assuma o papel de interlocutora dos anseios dos familiares, de ouvinte das questões advindas da comunidade, como nos alerta Paro (2010b), atuando na perspectiva da democratização das relações. Conhecer a comunidade é condição *sine qua non* da escola comprometida com o seu papel social. Também nesse caso não basta conhecê-la, é preciso aceitá-la, acolhê-la, formar-se politicamente com ela. A esse respeito, Camargo (1997) questiona a postura dos educadores que, diante das dificuldades apresentadas pelos familiares de participar das questões administrativas e pedagógicas da escola, de falar publicamente, mesmo de entender questões correlatas ao desenvolvimento e envolvimento dos seus filhos na escola, não se manifestam como educadores capazes de ter uma postura formativa importante nessas questões, acolhendo-as e contribuindo para elucidá-las.

Por esse processo de aprendizagem, o conselheiro de escola não só vai descobrir por si qual o caminho que deve fazer caminhando, como também superar os obstáculos que nele são colocados ou não retirados. Nesse processo lento, tem a possibilidade de descobrir a diferença entre público e privado, universal e particular, diferentes tipos de interesse, distinguir “cabeças bem-feitas” daquelas “bem-cheias”, que todos têm possibilidades de aprender e que como familiares, dependendo do seu tipo de atuação, o impacto poderá ser apresentado também na formação política de seus dependentes e demais crianças e adolescentes.

Tomando a igualdade de condições de participação como ponto de partida, pode-se afirmar que todo ser humano tem idênticas potencialidades para aprender, para educar-se, para tomar decisões. Quando se almeja a transformação social, a educação deve ser entendida como apropriação da cultura e é preciso que os meios utilizados na escola sejam coerentes com esse fim, consubstanciando uma gestão verdadeiramente eficaz.

Como um dos instrumentos para a democratização da gestão, o Conselho de Escola, entendido como espaço democrático para tomada de decisões e como um meio de emancipação para a participação, também se constitui em um espaço em que os indivíduos acreditam em si como seres dotados de vontade e de inteligência para participar.

Como conselheiros escolares, formam-se e revelam-se sujeitos históricos, pois atuam com base na democracia, com a perspectiva de que a melhor forma de mudar a realidade é ir a ela e fazer parte dela. A tomada de decisão passa a ser resultado de um processo de aprendizagem que não se esgota com o voto. Um saber serve de base para outros saberes. A convicção que impera, nesse caso, é a de que todos têm algum saber e todos têm a aprender (RANCIÈRE, 2005), independentemente de sua situação social no tocante à classe, ao gênero, à etnia e à faixa etária.

Nessa concepção, todos os conselheiros são ignorantes das questões a serem tratadas e todos têm saberes, que, prioritariamente, relacionam-se com os interesses gerais da educação.

A consideração de que seus membros devem passar por um processo eletivo em assembleia ganha relevância, uma vez que os candidatos a conselheiros – sejam adultos, sejam crianças – envolvem-se no processo, movidos pela vontade de participar. É um desejo que leva a aprender a participar, a construir o percurso para a participação, a desenvolver o exercício da democracia. A assembleia para eleição dos representantes passa a ser vista como fundamental para a apresentação das propostas de quem quer ser conselheiro, apontando novas possibilidades na relação representante-representado. Há uma integração entre o Conselho de Escola e os demais espaços de participação (PARO, 2001).

O Conselho de Escola passa a ter a preocupação com a formação do ser humano como sujeito de sua ação, da ação democrática, por meio da prática democrática. As propostas apresentadas de forma persuasiva, não manipulada, estimulam o diálogo que busca o consentimento do outro. A disputa por votos cede espaço para o debate de propostas e apresentação de ideias que contribuem para o educar-se.

Tal conselho identifica-se com a escola viva, para a vida que se está vivendo. Nos dizeres de Anísio Teixeira (1973, p. 17), comentando Dewey:

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente.

A criança que, na escola, encontra-se no coletivo infantil, seja na sala de aula, seja fora dela, ao participar do Conselho de Escola tem, a partir dessa experiência, a possibilidade de desenvolver atitudes para a organização do coletivo infantil, com vistas a atuar nas atividades administrativas e pedagógicas da escola. Observando os adultos, a coerência de suas ações e propostas de educação e de participação, traz elementos para a construção da própria experiência e organização. Nessa perspectiva, o adulto não dissocia vida e educação, não conduz a ação da criança, não tutela, não planeja sua ação segundo as próprias convicções. Ao contrário, estimula o desenvolvimento da autonomia da criança com responsabilidade e confiança, não oferecendo, nunca, a resposta pronta, mas auxiliando-a a procurá-la, a

descobri-la ⁵⁶. Esse mesmo adulto pode provocar questões que se tornem preocupações do coletivo infantil (PISTRAK, 1981). Segundo Pistrak (1981, p. 153),

[...] o medo de que as crianças dificultem o trabalho e ignorem os problemas que estão sendo tratados é sem fundamento, sobretudo se as crianças que participam no trabalho orgânico do conselho escolar se tornarem cada vez mais conscientes da responsabilidade ligada a seu trabalho, se seu espírito não distinguir entre “nós” (crianças) e “eles” (educadores), se considerarem os professores como companheiros mais velhos, íntimos e de maior experiência, mas desejosos de serem ajudados no trabalho. A partir de então as crianças imaginarão a participação no conselho escolar (e as opiniões ali formuladas) como algo sério.

No Conselho de Escola, que atua como mediação para a democratização da gestão escolar, os ocupantes de cargos eleitos pelo Conselho de Escola não podem concebê-los como vitalícios. A necessidade de contínuo movimento para a rotatividade na ocupação dos cargos permitirá a ampliação de conhecimentos, pois todos passam a ter a possibilidade de vivenciar diferentes situações.

Aspectos que envolvem os alunos passam a ser discutidos com os próprios interessados, tanto em assembleias quanto em reuniões do colegiado. As relações de poder, tradicionalmente caracterizadas pelo poder-sobre, pela dominação, passam a ser focadas como poder-para, poder de “potencialidade”, de possibilidades de realizações (PARO, 2008b).

Se o objetivo é ter pessoas politicamente participantes, é preciso levar em conta que as noções de direitos e deveres, de Estado e sociedade devem fazer parte da preocupação do trabalho da escola com as crianças desde cedo. A participação ativa dos alunos na escola exige que a escola esteja ligada à vida. Para esse tipo de atuação devem ocorrer situações que proporcionem esse tipo de vivência para as crianças, facilitando sua formação política, de tal forma que surjam incontáveis adultos atuando nessa perspectiva.

2.7 Conselheiros de escola: formação e participação políticas

⁵⁶ As experiências desenvolvidas por Pistrak e Makarenko são elucidativas do potencial das crianças quando elas se encontram em situações em que assumem responsabilidades, em que vida e educação não se dissociam. A organização infantil apresentada por Makarenko, a formação de conselhos, os chamados destacamentos, a organização das atividades a desempenhar, a mudança de postos conforme a necessidade de atuação de cada um, as constantes assembleias para a tomada de decisões realizadas pelas crianças, são exemplos de iniciativas e práticas que evidenciaram pleno êxito na promoção da autonomia dos educandos. Da mesma forma, as atividades desenvolvidas pelas crianças no relato de Pistrak, ilustradas pelos coletivos infantis que cuidavam da recepção dos alunos novos, da elaboração do jornal, posteriormente de revistas, da organização da biblioteca, são algumas possibilidades apresentadas pelas crianças a partir da convicção do adulto e das próprias crianças de que elas são capazes, de que são dotadas de inteligência e de que podem se auto-organizar. Pistrak ressalta a importância de as crianças ocuparem diferentes postos, com tempo determinado para cada fase de atuação.

Quem são os conselheiros escolares sobre os quais consideramos de fundamental importância a formação política para a participação política em espaços institucionalizados como o Conselho de Escola? De um modo geral são pessoas adultas, homens, mulheres, mas também podem ser crianças e adolescentes, são pais, mães, avós, avôs, tios, tias, e também filhos e filhas, alunos e alunas, docentes, diretores, coordenadores pedagógicos e pessoal de apoio das escolas públicas da educação básica. São pessoas que estão unidas por exercerem importantes papéis na escola pública compondo o que consideramos comunidade educativa.

Desse quadro diversificado de sujeitos, destacamos para esta pesquisa o segmento dos familiares ou responsáveis pelos educandos. Trata-se de pessoas que, a despeito de terem vivenciado anos de suas vidas em escolas, encontram-se distante de seus processos decisórios, seja de questões que envolvem os direitos de todos os alunos, seja nas decisões que afetam particularmente seus filhos.

Esses conselheiros e conselheiras de escola, para além de enfrentar os desafios proporcionados pela própria dinâmica do Conselho de Escola, vivenciam os desafios como pai e mãe diante da estrutura total da escola, deparando-se com propostas pedagógicas e concepções de educação, de escola, de sociedade, de criança, que ao mesmo tempo envolvem a formação dos educandos quanto aos seus reais direitos e que exigem de si, como familiares, certa postura crítica, colocando em xeque sua própria formação como representante, como conselheiro que atua diante de interesses coletivos e particulares, além do desafio de representar seus pares em diferentes tomadas de decisões na escola que exigem certo grau de informação como o uso dos recursos financeiros pela escola, definição sobre reformas do prédio, arrecadação ou não de dinheiro dos familiares para a realização de festas na escola, posicionamento sobre a eleição de alguém para a ocupação de algum cargo na escola, etc.

Como corresponsáveis no processo educativo de seus filhos, como cidadãos e membros da comunidade educativa, devem exercer um importante papel nas definições dos rumos da escola, e sua própria formação constantemente é colocada em xeque diante daquela proporcionada e esperada pela escola. No entanto, sua formação pode trazer concepções e experiências que podem conter importantes contribuições.

Como alguém fruto de uma sociedade calcada na hierarquização, no centralismo, no mandonismo, sendo produto de uma estrutura de escola orientada por uma acentuada verticalização e centralização de tomada de decisões em que sua característica de grupo social se dilui diante das relações de poder aí presentes, está sujeito a apresentar contradições entre o

que verbaliza e o que efetivamente faz. Diante dos desafios de atuar como representante de um segmento na escola, numa perspectiva de convivência de relação entre iguais no plano dos direitos, faz-se necessária a reflexão crítica sobre a prática negando a perpetuação da desigualdade, o que nos remete para a questão relacional nos termos da problematização apresentada por Roberto Da Matta (1983, 1991).

Para este autor a predisposição da sociedade brasileira em demonstrar que somos todos iguais, em evitar conflitos, como se estes fossem inadmissíveis e parecerem manifestação de fraqueza, contribui para uma identificação vertical. Nas considerações de Paulo Freire, essa identificação com o suposto “superior”, não se traduz na não consciência de si como oprimido, uma vez que essa consciência encontra-se prejudicada pela situação de imersão que se encontra na realidade opressora em que vive. Assim, perceberem-se contrários ao outro não basta para lutar pela superação de sua situação de opressão. “Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.” (FREIRE, 1994, p. 18). Nesta relação de opressão de que trata Freire (1994, p. 18),

[...] o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa⁵⁷, nem a consciência de classe oprimida.

Nessa perspectiva,

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. (FREIRE, 1994, p. 19).

Pensar a participação de todos, adultos e crianças, funcionários e usuários da escola, conselheiros escolares nos assuntos afetos à educação, em tomada de decisões coletivas na escola, e mesmo em outros espaços institucionalizados do município, requer se pautar por

⁵⁷ Freire assim se refere à pessoa como portadora de direitos, como cidadão do mundo. Por outro lado, Da Matta, na sua análise da questão relacional na sociedade brasileira, vai revelar que esse termo apresenta duplo sentido quando na relação público privado associando-se a lei para particular. Pessoa, nestes termos, dada a forma como as relações são estabelecidas, contrapõe ao indivíduo que seria aquele associado ao cidadão como portador de direitos universais (DA MATTA, 1983).

outra perspectiva de educação em que o diálogo esteja presente, em que a conscientização e a superação da condição de opressão sejam o norte.

Atuando politicamente, revelam inúmeras aprendizagens que podem contribuir de forma significativa para a transformação da escola. São, neste sentido, intelectuais que ajudam a manter o elo entre escola e comunidade externa. Contribuem com a constituição da comunidade educativa. Estão fora, estão dentro da escola, devendo atuar no campo da garantia dos direitos.

A análise dessa formação para a participação política necessária ao conselheiro de escola sugere se considerar diferentes possibilidades interpretativas na elaboração da política voltada à prática democrática. No capítulo que segue apresentamos o contexto da pesquisa que desenvolvemos, com o propósito de ressaltar questões voltadas para essa formação.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o contexto amplo em que a pesquisa foi desenvolvida e está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos a opção metodológica, formas de coleta e de análise dos dados. Na segunda parte apresentamos o município de Suzano, localizado no Estado de São Paulo, a rede municipal de ensino e ações da SME, com destaque para a política educacional no tocante às diferentes ações com potencial formativo, ressaltando o contexto de criação dos Conselhos de Escola. Por fim, detalhamos a proposta do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola, implementada pelo município de Suzano (SP).

3.1 A opção metodológica da pesquisa: a pesquisa qualitativa

Em termos metodológicos, considerando o processo formativo como algo carregado de subjetividade, como intrínseco às experiências vividas pelas pessoas, a preocupação com a participação dos sujeitos nesta pesquisa deu-se em duas dimensões.

A primeira diz respeito à necessidade de levantamento de dados dos sujeitos pesquisados como cidadãos, as concepções que elaboram, tendo ou não experiências de participação em ações sociais coletivas, sejam elas em associações, sindicatos, partidos, entre outras, antes de se tornarem conselheiros de escola. A segunda refere-se à elaboração de políticas educacionais preocupadas com a formação e a participação política dos sujeitos pesquisados.

Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa priorizando a realização de entrevistas, além da análise de documentos, por entender que através dela é possível realizar uma relação de “escuta ativa e metódica” dos sujeitos pesquisados, no caso desta pesquisa, conselheiros de escola do segmento dos familiares responsáveis pelas crianças, com o cuidado de exercer uma comunicação “não violenta” em que a familiaridade e mesmo proximidade social entre pesquisador e pesquisados tem importante papel (BOURDIEU, 2001, p. 697)⁵⁸.

⁵⁸ Como pesquisadora que acompanhou todo o processo de implantação dos Conselhos de Escola no município e como conselheira de escola de outro município, apresentei certa familiaridade com os sujeitos pesquisados

Como destaca Stake (1983), a pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar situações carregadas de subjetividade, o que consideramos relevante para nossa pesquisa, pois auxilia na análise das relações, contradições e contribuições presentes no processo formativo das pessoas, fora e dentro da política educacional pensada para a democratização da gestão da escola. Destacamos desse tipo de pesquisa a questão da representatividade; neste caso, não se tratando de representatividade estatística das questões consideradas. Trata-se de considerar que na pesquisa qualitativa

[...] só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos, os mais diversos possíveis. E, na verdade, [...] é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladoras da cultura tal como é vivida” (MICHELAT, 1987, p. 199).

Ao nos depararmos com as diversas concepções elaboradas pelos conselheiros de escola, far-se-á necessário ir além das questões objetivas evidenciadas na proposta analisada. Nesse caso, a atuação do pesquisador, aqui não considerada como neutra, deve ser especialmente cuidadosa para se evitarem generalizações indevidas. A adequação e o detalhamento dos resultados pode propiciar ao leitor ou usuário possibilidades de elaboração de suas próprias generalizações.

Também a apresentação da proposta fomentada pelo governo compõe o escopo da pesquisa. Nela, buscamos tratar a política de formação de conselheiros escolares, não como um projeto ou programa atrelado ao uso de recursos financeiros, fomentos de agências nacionais ou internacionais destinados a essa política. Tampouco há preocupação em aferir seus resultados em termos de custo-benefício, mas, sim, em contextualizar o público-alvo da política de formação e o papel do governo em elaborar, implementar e incentivar esse tipo de ação com a população, ouvindo suas demandas.

As análises de políticas públicas, quanto à sua elaboração, implantação, implementação e resultados, têm sido objeto de estudo do campo das avaliações de políticas públicas, em escala crescente, após a década de 1980. Nesse sentido, quando buscamos uma metodologia que nos ajude a dar conta da análise da implementação de uma política, como no caso da Formação de Conselheiros de Escola, deparamo-nos com modelos avaliativos

o que, em certa medida, entendo ter contribuído para a desenvoltura dos pesquisados na apresentação das respostas, sentindo-se importantes na ação (BOURDIEU, 2001).

preocupados com impactos de ordem econômica e, quando social, os sujeitos-alvos dessas políticas não participam desse processo avaliativo. Eles chegam a fazer parte do processo, mas suas vozes não se fazem ouvir. Nesse sentido, interessa-nos ressaltar a importância dos sujeitos da ação política, entendendo que:

É importante destacar também que, ao fazer avaliações, é imprescindível ainda pesquisar junto aos usuários, público-alvo dos programas e políticas públicas, de uma forma que os mesmos se sintam sujeitos, visto que são os principais interessados na qualidade dos serviços oferecidos pelo poder público. Portanto, é fundamental que os processos de avaliação levem em consideração a realidade do público-alvo em relação às políticas públicas; é necessária uma avaliação conjunta assim concebida entre sujeitos, buscando a superação coletiva e a satisfação de detectar problemas e solucioná-los, de projetar e efetivar atividades num processo crítico, interrogativo e educativo (FAGUNDES; MOURA, 2009, p. 102).

Ainda sobre o alcance da metodologia utilizada em políticas públicas, Fagundes e Moura (2009, p. 98,99) afirmam que:

Para dimensionar o sucesso ou fracasso de uma política, devemos também considerar que as políticas públicas apresentam dois aspectos: um objetivo, preocupado em gerar um produto físico, tangível e mensurável (alterações de índices), e outro subjetivo (mudanças de atitudes, comportamentos, opiniões). Há ainda que considerar que os produtos de políticas públicas nem sempre revelam até que ponto os objetivos desejados foram ou não atingidos. São os impactos que permitem revelar tais produtos nas condições de vida da população.

Nesse sentido, a política educacional preocupada com a participação da população na tomada de decisões nas instâncias do poder, não se esgota ao criar espaços democráticos de participação como o Conselho de Escola, devendo ouvir aqueles diretamente interessados em seu êxito.

A pesquisa qualitativa, ao ouvir os sujeitos pesquisados, pode trazer contribuições importantes. Com tais perspectivas, procedemos ao trabalho de campo e às entrevistas com alguns conselheiros e conselheiras de escola que atuaram no período entre 2005 e 2009 em creches, Emeis, Emefs e Emeifs da Rede Municipal de Suzano (SP).

3.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados foram considerados importantes os seguintes agrupamentos de entrevistados: a) conselheiros e conselheiras de escola com histórico de participação em ações

sociais coletivas anterior à sua atuação como conselheiro de escola. Pessoas engajadas politicamente na região onde moram ou no município, participantes de Sociedade Amigos de Bairro (SABs), partidos políticos, movimentos sociais diversos, trabalhos voluntários, entre outros; b) conselheiros e conselheiras de escola sem histórico de participação em ações sociais coletivas anteriores à sua atuação como conselheiro de escola. Pessoas que tiveram ou ainda tem como referência de participação coletiva o Conselho de Escola.

Com esse quadro, passei a considerar as questões que permitiam ter dados sobre o que esses conselheiros elaboravam em sua formação diante de sua experiência de vida, o que entendemos estar em consonância com os propósitos deste trabalho.

Esses agrupamentos não se distanciam da perspectiva dessa pesquisa de abordar os chamados setores populares. Nesse sentido,

Seu próprio dinamismo social permite-lhes produzir processos sociais de diversos alcances, nem todos claramente explicáveis ou compreensíveis através do conhecimento disponível. Essa qualidade de “dinamismo”, associada à “imprevisibilidade” (geralmente política), suscita a atenção de várias “agências”, seja para provocar novos processos, seja para conhecê-los e orientá-los, ou mesmo para prevêê-los ou evitá-los. O reconhecimento de que esses setores não são homogêneos, o reconhecimento, portanto, de sua acentuada heterogeneidade, coloca problemas na programação das ações e abre questionamentos teóricos. Daí se depreende a necessidade de refinar e, sobretudo, de construir um conhecimento que permita interpretar, com rigor o movimento destes setores, cuja importância social e política está fora de qualquer dúvida. (EZPELETA, 1986, p. 80).

Fazem parte dos dois agrupamentos de conselheiros de escola entrevistados aqueles que não participavam de ações sociais coletivas antes de se tornarem conselheiros de escola: Andrezza, Israel, Amanda, Gilson, Márcio, Eny e Mariana, e aqueles com histórico de participação em ações sociais coletivas anterior ao período que se tornaram conselheiros de escola: Rosely, Umberto, Jonas, Mirtes, Nair.⁵⁹

Outra questão que me pareceu importante foram as diferentes composições de unidades educativas, envolvendo participantes de creches de Escolas de Educação Infantil, Escolas do Ensino Fundamental I e Escolas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I ao mesmo tempo (Emeif). Isso porque os conselheiros e conselheiras de escola estão presentes em todas essas unidades. Homogeneizá-los poderia comprometer a proposição desta pesquisa, visto que as crianças desses diferentes níveis de ensino apresentam demandas diversificadas.

⁵⁹ Os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar a identidade dos entrevistados.

No rol das preocupações, estiveram presentes as questões que envolviam a distribuição geográfica dos entrevistados, para garantir participantes dos diferentes pontos do município, uma vez que este possui regiões com características sociais heterogêneas. Moradores com bom poder aquisitivo e facilidade de acesso a todos os tipos de serviços estão na região central do município, enquanto na periferia prevalecem características rurais e ainda reivindicações de infraestrutura urbana por parte da população.

Foi importante realizar as entrevistas nas casas das próprias pessoas, pois isso me permitiu perceber elementos da questão socioeconômica dos entrevistados e características da região onde moram. Fui recebida de forma atenciosa e calorosa. Salvo dois dos entrevistados. Um que fez questão de que a entrevista ocorresse de forma rápida na escola em que trabalha, mesmo estando de férias e sendo conselheiro escolar de outra unidade em que o filho estuda. Outra que me recebeu em seu salão de beleza.

As entrevistas, com roteiro do tipo semiestruturado, foram realizadas tendo como preocupação trazer elementos para a análise da formação para a participação política do conselheiro de escola.

De acordo com Triviños (1987, p. 146)

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa; em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Na afirmação de Zaia Brandão (2000, p. 179),

O que está em questão sempre, no caso das entrevistas, é menos a deformação ou veracidade das respostas do que a compreensão da lógica de produção do sentido pelo entrevistado (o processo de construção das representações sociais e/ou as bases da descrição de situações).

Foram realizadas doze entrevistas, com duração variável entre quarenta e noventa minutos. Ao ir a campo levava como temas as questões sobre direitos, participação, representação, escola e Conselho de Escola. Tinha claro que a atuação do conselheiro de escola perpassava por essas concepções, mas entendia que perguntar o que significava, por exemplo, formação política ou participação política para ele, na condição de conselheiro de escola, me parecia um caminho para obter uma resposta mecânica ou talvez elaborada de

acordo com o que o pesquisador quer ouvir. Via nela a possibilidade de distanciamento entre pesquisador e pesquisado. Nesse sentido, de forma não rígida, apresentar as perguntas e também observar sinais como acenos de cabeça aprovadores, o tom da voz, os olhares, os gestos, a demonstração da emoção na fala, podiam revelar importantes contribuições para a interpretação do pesquisador (BOURDIEU, 2001, p. 697). Segundo o autor, o pesquisador “não pode ignorar que é próprio do seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” (BOURDIEU, 2001, p. 713).

Portanto, preocupada em abordar as concepções trazidas pelos conselheiros de escola de forma mais ampla e capaz de captar qual o sentido atribuído a elas, desenvolvi as entrevistas tendo como pressuposto os seguintes temas: direitos, educação e aprendizagem, participação e representação, direitos, escola, Conselho de Escola. A partir de tais temas, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Participa de alguma ação coletiva, movimentos, associações, etc.?
2. Como foi o processo de eleição para se tornar conselheiro de escola?
3. Por que resolveu ser conselheiro de escola? (participação)
4. Como era a sua relação com os demais pais/ familiares? (representação)
5. Como era a sua relação com a escola?
6. De modo geral, o que você percebia da escola na qual atuava como conselheiro?
7. Todos são tratados da mesma forma na escola? Percebe alguma discriminação?
8. Qual a sua opinião sobre o Conselho de Escola?
9. O que o Conselho de Escola discutia que você considera importante?
10. O que a experiência de ser conselheiro de escola trouxe para você?
11. O que se aprende com esse tipo de participação?

Para aqueles conselheiros que participaram do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola proporcionado pela SME, foram tratadas também as seguintes questões: a) O que lembra do curso?; b) O que mais lhe chamou a atenção ao fazer o curso?

As questões foram apresentadas aos entrevistados em meio à conversa informal, exigindo do entrevistador, entendido como não neutro, a manutenção do foco, porém com certa flexibilidade na abordagem das questões para permitir certa descontração e envolvimento do entrevistado para se evitar “mecanização” ao manifestar as respostas. Estas foram gravadas com prévia autorização dos mesmos. Posteriormente, procedi às transcrições e análises. Processo que exigiu certa preocupação com a passagem do oral para o escrito, uma vez que “(cada entrevista tem seu tempo que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc.” (BOURDIEU, 2001, p. 710).

O primeiro contato com os entrevistados foi realizado por telefone, a partir de uma lista telefônica fornecida pela SME do município de Suzano (SP), de listas de contatos que eu guardava desde quando atuei como formadora do curso promovido pela SME. Eu lembrava de manifestações interessantes de alguns conselheiros cursistas, mas dada a passagem de tempo e falta de registros que os identificassem na época do curso, não foi possível contatá-los. Assim, a escolha se deu de forma flexível, sem que eu conhecesse, *a priori*, cada entrevistado.

A opção por conselheiros de escola familiares das crianças e adolescentes, no caso do município de Suzano, deveu-se ao histórico distanciamento que a comunidade tem de participar dos processos pedagógicos e decisórios da escola ou creche e, mesmo considerando de grande importância abordar os demais segmentos da comunidade educativa, foi necessário fazer o recorte para focar o objeto da pesquisa. Assim, priorizando-se a comunidade usuária, foram contatados dois homens e duas mulheres para cada agrupamento, como especificado anteriormente. Pelo menos dois representantes de cada região da cidade, independentemente do sexo e, também, pelo menos dois representantes de cada tipo de unidade educativa, independentemente do sexo e da região localizada.

Complementando o quadro de entrevistas, colhi, por escrito⁶⁰, a percepção das formadoras sobre o Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola, entendendo que elas poderiam revelar tanto o que foi privilegiado na proposta de formação como também manifestações dos participantes frente à proposta de formação política trazida pela SME.

Recorri também às atas de registros dos momentos do curso, aos textos de documentos oficiais e legais para identificar possíveis contribuições e contradições em propostas que envolvessem a formação para a participação no campo da gestão democrática do ensino no Brasil e, mais especificamente, no município de Suzano no estado de São Paulo.

Entrei, ainda, em contato com integrantes das equipes de governo que atuaram na administração assinalada neste trabalho, para colher dados registrados e documentos que envolvessem as propostas da SME da administração do Partido dos Trabalhadores do município de Suzano (2005-2009).

Ao me propor a desenvolver esta pesquisa sobre a formação política do conselheiro de escola, no início deste trabalho, algumas questões se apresentavam nebulosas. Como essa formação se caracteriza? Como se a constrói? Quais os requisitos para essa formação? Como se constrói o desejo dessa formação? No que ela se constitui? O que ela pode nos revelar?

⁶⁰ No anexo A, encontram-se as questões para as formadoras do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola do município de Suzano (SP).

Como ela pode alterar a forma de atuação dos seus membros? Eram questões desafiadoras e ao mesmo tempo instigantes.

Ao partir de indícios teóricos apresentados, direta ou indiretamente, por Maria Victória Benevides, Rubens Barbosa de Camargo, Maria da Glória Gohn, e Paulo Freire, sobre a necessária formação política para qualificar a participação das pessoas nas tomadas de decisões no tocante à coisa pública, seja num processo como num plebiscito, projeto de lei iniciativa popular, referendo ou em participação de espaços como sindicatos, partidos, associações, ações coletivas, conselhos ou governo, tinha claro que não bastava somente a criação desses espaços de participação.

Estes espaços de participação exigem posturas, manifestações de voz, posicionamentos políticos, ações coletivas, em grande medida, pautadas pela expectativa de garantia de direitos e de transformação social. Tendo a convicção de que a necessidade de tal formação para parcela significativa da população, excluída de atendimentos dignos nos espaços públicos bem como de participação de suas decisões vem atravessando décadas, me propus a trazer alguma contribuição para esse estudo, entendendo-o como campo de pesquisa com grandes desafios.

Para entender essa formação política, um dos primeiros desafios foi como tratá-la, uma vez que ela está presente, por exemplo, em diferentes tipos de participação, como naquela dos movimentos, na participação em colegiados, etc., acontecendo ali, em tempo real, na própria ação, sem que muitas vezes seus sujeitos se deem conta de sua ocorrência. Ela acontece, nos dizeres de Gohn, no mundo da vida e, talvez por isso, por muitas vezes, não se apresenta como dotada de uma sistematização, sendo menosprezada pelas políticas educacionais, mesmo sendo dotadas de potencial transformador.

Nessa perspectiva, trazer a questão da educação não formal para o estudo desse processo formativo foi de grande relevância. Não formal, como não escolarizante, podendo ser ou não institucional, ocorrer ou não em espaços escolares e, dada a sua relevância, tendo como sujeitos conselheiros da escola pública e popular, ressaltada como dotada de cunho político e popular.

Em seu processo, forma e conteúdo não se dissociam, daí se dizer que *formação política para a participação política* não é o contrário da *participação política para a formação política*, este *para* se transforma em *na* ou *com* a situação e isso revela uma questão para além de troca de termos, evidencia método e isso faz toda a diferença quando, ao mesmo tempo, preocupa-se com meios e fins que não devem se contradizer no campo da educação transformadora.

Por diferentes momentos, também, me deparei com termos muito usuais em determinados contextos, porém que adquiriam conotações próprias de acordo com a situação ou sujeito focado. Isso ocorreu com o termo “liderança” e “ativista”. O primeiro muito utilizado quando nos reportamos, por um lado, aos movimentos sociais, às associações comunitárias, aos partidos, sindicatos e, por outro, à liderança associada ao chefe ou diretor de uma dada instituição atrelada à relação de mando e comando. O termo ativista, por um lado, está associado ao espontaneísmo despolitizado, como destacou Paulo Freire, e, por outro, à conotação de mobilizador, organizador e agregador de coletivos para a participação.

A minha preocupação, ao ter como sujeito da ação os familiares como conselheiros de escola, era situá-los socialmente e na sua relação com o sistema, com o Estado. Nesse cenário, a relação apresentada por Gramsci entre governados e governantes, numa perspectiva de que todos podem ser governantes da coisa pública, me pareceu mais adequada ao trato para esse tipo de conscientização-formação.

A esse respeito, o termo cunhado pelo MEC para aquelas pessoas envolvidas diretamente nas questões de participação política me pareceu pertinente. São chamados de *mobilizadores* e esse parece estar carregado de conotação para mudança social. É assim que vejo as chamadas *lideranças* comprometidas com as questões sociais. São pessoas referências para seus pares e, em diversos casos, referências também para outros segmentos, como no caso da direção da escola.

A separação dos sujeitos pesquisados em dois agrupamentos, um composto por conselheiros de escola sem histórico de participação em ação social coletiva antes de se tornarem conselheiros de escola e o outro com tal participação, apresenta-se de forma mais delimitada no primeiro item de análise, não sendo colocada ênfase nos demais itens analisados devido à forma como estes se apresentaram; tal questão é retomada nas conclusões.

Quanto à questão da participação política, privilegiou-se saber o que entendem por esse tipo de participação na qual estão inseridos, a partir de suas revelações quanto às motivações que os levaram a ser conselheiros de escola, depreendendo daí se essas motivações eram impulsionadas por questões de caráter pessoal ou coletivo. No momento de se fazer o recorte das falas dos entrevistados para o processo da análise, as questões sobre participação, formação, direitos apresentaram-se interligadas. Por questões didáticas, procedi à análise separadamente, porém percebi a possibilidade e importância de agrupamento da questão sobre a participação em um de seus aspectos específicos: a representatividade.

No tocante à representatividade, privilegiou-se questionar sobre como era a relação com os demais familiares das crianças e adolescentes, entendendo que, a partir de tal

manifestação, poderia captar se havia uma relação de proximidade ou distanciamento entre eles, se exercitavam ou não a escuta de seus pares ou se atuavam como conselheiros, decidindo, a partir de suas próprias conclusões, quanto aos encaminhamentos a serem adotados pela escola.

A organização e o funcionamento da escola foram pensados em termos do que eles manifestavam sobre a questão sem a preocupação de repartir a escola em setores ou agrupamentos. Tendo como referência para a discussão a estrutura total da escola que a considera como grupo social, encaminhei a questão sobre como o conselheiro concebe a escola e procedi à análise com a preocupação de tentar captar como este está inserido neste grupo social.

A concepção de conselheiro sobre o Conselho de Escola foi decorrente de como ele atribuía importância tendo o conteúdo das decisões papel fundamental neste levantamento. Daí as questões: O que se discutia no Conselho de Escola? Como conselheiro dava ou não contribuições para a pauta de encaminhamentos? Essas questões me pareceram pertinentes à medida que poderiam expor o que se lembravam das decisões tomadas dado seu grau de importância para a comunidade educativa.

Quanto à questão dos direitos, não elaborei questão específica, entendendo que, como o item era formação, eles perpassariam em suas manifestações gerais ao falar das motivações da participação e da estrutura da escola e do Conselho de Escola. A preocupação no momento da análise foi se pautar sobre o que trazem como demandas por direitos e, ainda, em que medida a participação se apresenta como direito.

Ressalto que nas entrevistas, mesmo sem ter levado qualquer questão direta sobre a direção escolar, ela apareceu com certa frequência e de forma diferenciada daquela manifestada nos Cursos de Formação de Conselheiros e Conselheiras desenvolvidos no município⁶¹.

3.3 O município de Suzano (SP)

Suzano foi elevada à condição de município em 1948. Está localizado a 45 km da capital paulista, na região do Alto Tietê. Faz divisa com vários municípios como o de Mauá,

⁶¹ Retomando falas dos cursistas, nesses cursos de formação, os conselheiros de escola manifestavam diversos questionamentos quanto aos encaminhamentos adotados pelos diretores de escola. Mostravam-se, em certa medida, impotentes diante deles, daí a constante solicitação de que os diretores deveriam ser “obrigados” a participar dos cursos dessa natureza.

Ribeirão Pires, Brás Cubas, Mogi das Cruzes, Itaquaquecetuba, Poá, Ferraz de Vasconcelos⁶². Com extensão territorial de 205 quilômetros quadrados e uma população estimada de 304.414 habitantes, de acordo com o Censo IBGE 2010. O município apresentou um crescimento demográfico, entre 2000 e 2005, de 3,49% ao ano.

Sua localização – com facilidade de acesso às rodovias Ayrton Senna da Silva, Índio Tibiriçá (SP-31) e Henrique Eroles (SP-66), e não muito distante do Rodoanel – coloca o município em condição privilegiada pela proximidade com os portos de Santos e de São Sebastião, aeroporto de Cumbica, além de cidades e regiões economicamente fortes, como o Vale do Paraíba, parte do Grande ABC, Capital e Guarulhos (SP). As duas ferrovias (uma de transporte de passageiros e outra de cargas) são importantes nessas interligações e ajudam a reforçar o papel economicamente importante que Suzano (SP) vem desempenhando para o desenvolvimento da região do Alto Tietê.

Longe de mera casualidade, o crescimento populacional está associado ao potencial produtivo que, formado por empresas de grande porte reconhecidas nos mercados internacional e nacional, dispõe de infraestrutura e logística para receber novas indústrias. A cidade já conta com pelo menos dois condomínios industriais bastante promissores: o da empresa Clariant, na Vila Maluf, e o da Vila Teodoro.

O município abriga 563 indústrias, 5.274 empresas, além de centros comerciais nas regiões de Boa Vista (norte), Centro e Palmeiras (sul), e figura entre as vinte cidades com melhor arrecadação de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) do estado de São Paulo.

Segundo o Censo 2010 do IBGE, são 304.414 moradores. A densidade demográfica (hab/km²) é de 1.478,67. A taxa de crescimento anual da população (2000/2010) chega a 2,94%. A população com menos de 15 anos é de 25,53% e a de 60 anos e mais, 7,83%. As estatísticas vitais e de saúde do ano de 2008 são: taxa de natalidade (por mil habitantes): 14,71; mães adolescentes (com menos de 18 anos): 7,99%; taxa de mortalidade infantil (por mil nascidos vivos – 2008): 17,63⁶³.

Os índices sociais da região ainda estão em descompasso com o potencial de desenvolvimento da cidade. Percebe-se a disparidade das regiões periféricas em relação ao centro. A região central, geograficamente plana, é caracterizada pelo comércio intenso, pela

⁶² Mapa de localização do município e região (anexos B e C)

⁶³ Seade, disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/>>. Acesso em: 4 mar. 2011. Ciesp/Fiesp – IBGE, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>>. Acesso em: 4 mar. 2011. Perfil Alto Tietê (Publicação da Ciesp/2003) Relação Anual de Informações Sociais – Rais/Ministério do Trabalho. Dados obtidos através do site oficial da prefeitura: <www.suzano.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2011.

circulação incessante de pessoas e pela oferta de todos os tipos de serviços. Encontram-se, ainda, teatros, quadras de esportes, clubes esportivos, Casa de Cultura, estação de trem, terminais de ônibus, diferentes tipos de atendimentos médico e hospitalar, casas médias e amplas e a crescente construção de prédios residenciais. No entorno do centro, percebe-se o potencial industrial da cidade, presente nas vilas e bairros mais afastados, com uma paisagem que vai adquirindo características num misto de rural com bairros novos em que infraestrutura urbana ainda demanda asfalto, rede de esgoto, escolas, transporte, postos de saúde etc., constituindo-se demanda para a participação popular e para a política do município. Por estradas, e mesmo rodovias, pode-se chegar a chácaras e sítios que repartem a paisagem com vilas novas que vão surgindo ao seu redor. Com todas essas características, surgem, no município, muitas demandas populares.

3.4 A participação popular no município de Suzano (SP)

O município de Suzano, como muitos outros municípios brasileiros, tem uma história de administração pública marcada pelo continuísmo, pela centralização do poder político-administrativo, o que pode ser verificado pela composição das diversas administrações que teve, com representantes que, mais preocupados com interesses privados, não colocavam ênfase na participação popular⁶⁴.

Em 2005, chega ao poder executivo municipal o candidato pelo Partido dos Trabalhadores, em 2011, o prefeito Marcelo Cândido⁶⁵, com a proposta de um governo democrático e popular:

Democratizar a Prefeitura implica em trazer o povo para intensa participação política e romper com a cultura do paternalismo, do clientelismo e do

⁶⁴ Essa situação pode ser verificada a partir da composição dos sucessivos governos que, com certa alternância, sempre esteve no domínio dos mesmos pequenos grupos que dominavam o cenário político do município. Segundo Camargo e Bassi (2008, p. 100), “a simples contagem identifica apenas 11 pessoas como prefeitos em 17 mandatos nos 58 anos de existência do município, o que significa a baixa alternância no poder municipal verificada na relação abaixo, em que apenas duas pessoas exerceram quatro mandatos de prefeito cada uma e os vice-prefeitos, em geral, foram seus sucessores. Desde 1949, os prefeitos de Suzano foram: Abdo Rachid (1949-1953); Alberto Nunes Martins (1953-1957); João Alves Machado (1957-1961); Firmino José da Costa (1961-1965); Paulo Portela (1965-1969); Pedro Shinkaku Myiahira (1969-1973); Firmino José da Costa (1973-1977); Estevan Galvão (1977-1982); Aristides José Rodrigues (1982-1983); Firmino José da Costa (1983-1987); Pedro Ishida (1987-1988); Firmino José da Costa (07/1988-12/1988); Estevan Galvão (1989-1992); Paulo Tokozumi (1993-1996); Estevan Galvão (1997-2000); Estevan Galvão (2001-2004); Marcelo Cândido (2005-2008)”.

⁶⁵ Marcelo Cândido foi reeleito prefeito de Suzano ao final do ano de 2008.

messianismo. Assim, quanto mais organizado estiver o povo, quanto mais os movimentos sociais atuarem, maior será o sucesso de uma Prefeitura comprometida com a mudança. E esse é o nosso compromisso: fazer um governo democrático popular para romper com o que está aí e reconstruir Suzano (SUZANO, 2004, p. 8).

Previsto no campo legal, a criação, manutenção e incentivo à participação nos diversos conselhos na cidade pode ser interpretada como a ampliação de canais de participação da população nas instâncias de poder administrativo. Entre tantos, pode-se citar: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), Conselho Municipal de Assistência Social (Comas), Conselho Municipal de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Suzano (Comdicas), Conselho Tutelar de Suzano, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (CMDM), Conselho Municipal do Idoso (Comid), Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMDPD), Conselho Municipal de Cultura, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural e Abastecimento de Suzano (CMDRAS), Conselho Municipal de Turismo, Conselho Municipal de Desportos (CMD), Conselho Municipal de Habitação, Conselho Municipal de Transportes (CMT), Conselho Municipal de Saúde, Conselho do Orçamento Participativo (Corpo), Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola (Crece), Conselho Municipal dos Conselhos de Escola (Comuce)⁶⁶.

Ressalta-se também a manutenção de secretarias voltadas para ações sociais, por atuarem conjuntamente com os seus respectivos Conselhos de Acompanhamento e Controle (CAC). São elas: Administração, Comunicação Social, Cultura, Defesa e Prevenção à Violência, Desenvolvimento Econômico, Trabalho, Negócios e Turismo, Educação, Esportes-Lazer e Recreação, Finanças, Governo, Infraestrutura e Obras, Manutenção e Serviços Urbanos, Meio Ambiente, Negócios Jurídicos, Participação e Descentralização, Planejamento e Gestão, Política Urbana, Promoção da Cidadania e Inclusão Social, Saúde, Segurança Alimentar e Nutricional e de Agricultura e Abastecimento, Transportes-Sistema Viário-Trânsito e Mobilidade Urbana⁶⁷.

⁶⁶ Crece e Comuce fazem parte da estrutura de conselhos da área da educação no município e tiveram atividades mais efetivas nos anos de 2006 e 2007. Ver organograma desses conselhos no anexo D

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.suzano.sp.gov.br/CN04/secretarias.asp>>. Acesso em: 13 mar. 2011. Não é nosso objetivo tratar das demais secretarias do município. Listamos suas existências para frisar que a questão da participação popular não é uma ação e iniciativa exclusiva da Secretaria Municipal de Educação, antes é uma iniciativa desse chamado governo democrático popular, conforme seu Programa de governo (2005-2008 e 2009-2012).

Constituindo-se numa das bandeiras do governo no período da administração do Partido dos Trabalhadores (2005-2008)⁶⁸, o incentivo à participação popular aconteceu em diferentes ações, por exemplo constituindo o Orçamento Participativo e diversos conselhos da cidade como o Crece, o Comuce, entre outros. As assembleias, as mobilizações provocaram uma outra dinâmica de participação até então nunca vista na cidade.

Desde 2005, além de conhecer o funcionamento da administração municipal, a população define ações e políticas públicas e fiscaliza sua execução. São 1.500 pessoas integradas a 17 conselhos municipais, 74 conselhos de escolas e 20 conselhos gestores da unidade de saúde, com poder de planejar e decidir as mudanças da cidade (SUZANO, 2009).

Na referida administração, 30 mil pessoas se envolveram nos debates públicos viabilizados pelo governo nas diferentes áreas. Assim se referia um representante do Movimento de Participação Popular de Suzano, apesar de a CF de 1988 garantir o direito à participação política:

[...] continuávamos apenas eleitores e pagadores de impostos, meros expectadores, ou seja, cidadãos de 2ª categoria em Suzano. Somente a partir de 2005, esse direito foi conquistado pelos cidadãos de Suzano, por meio de um governo democrático, que veio criar e garantir a existência e o funcionamento desses conselhos municipais. Fomos, assim, reconhecidos em nosso direito de participar diretamente da vida pública e do destino da cidade de Suzano, como sujeitos na formulação e no acompanhamento das políticas públicas. (SUZANO, 2008a).

Identificando-se como conselheiros e conselheiras, homens e mulheres, pessoas vindas das diversas regiões do município

[...] trabalhadores, vivos, ativos, criativos, atuantes, pensantes, amantes, idealistas, realistas, sonhadores, analfabetos, diplomados, rebeldes, ávidos, tagarelas, eleitores, formadores de opinião, brincalhões e indignados [...] eleitos, democraticamente, conselheiros e conselheiras, para representarmos a vontade da população, na tomada de decisões e no controle social, junto à administração pública (SUZANO, 2008a).

Há cerca de 1.500 conselheiros e conselheiras atuando nos diversos conselhos populares:

[...] 17 Conselhos Institucionais: Conselho do Orçamento Participativo, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal da Pessoa Idosa, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal de

⁶⁸ A frente de partidos (PC do B, PMDB, PMN, PV) coordenada pelo Partido dos Trabalhadores, foi reeleita para o período 2009-2012, com o Prefeito Marcelo Cândido à frente.

Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, entre outros; 74 Conselhos de Unidades Escolares; 24 Conselhos de Unidades de Saúde. (SUZANO, 2008a).

Segundo a manifestação do movimento, foi de fundamental importância a ampliação dos canais de participação por intermédio dos conselhos que garantiam o direito à participação política, com base nos seguintes princípios:

1º Defesa da participação popular como forma de radicalização da democracia, qual seja, partilha efetiva de poder entre Estado e Sociedade; 2º Fortalecimento dos conselhos, como representação da sociedade e participação dos diferentes segmentos com ampla autonomia; 3º **Garantia de formação e informação dos conselheiros**. (SUZANO, 2008a, grifo nosso).

Como podemos perceber os conselhos escolares, no município de Suzano, estão inseridos no contexto amplo de reivindicações do movimento por participação da população nas tomadas de decisões da cidade. Trata-se de uma participação que tem como um de seus princípios o processo formativo para os diversos conselheiros dos diferentes conselhos da cidade.

Na área da educação, o Professor Doutor Rubens Barbosa de Camargo, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo atuou neste município como secretário de educação entre janeiro de 2005 e setembro de 2006⁶⁹. Na educação, as discussões desencadeadas pelo programa de governo enfrentaram o desafio de serem implementadas como a política educacional traçada para o município, pautada em cinco diretrizes: a) democratização do acesso e permanência; b) democratização da gestão; c) melhoria da qualidade de ensino – por uma qualidade social da educação; d) educação de jovens e adultos; e) educação inclusiva.

Para desencadear as ações atinentes à diretriz democratização da gestão em sua articulação com as demais diretrizes, foi constituído o Setor da Gestão Democrática no gabinete da Secretaria Municipal de Educação (SME). Diante do quadro político vivenciado pelas escolas e pelo município até 2004, a composição da equipe da gestão democrática também constituía desafio.

⁶⁹ Sendo sucedido por Maria Aparecida Perez (outubro/2006 a junho/2007, tendo solicitado afastamento de aproximadamente dois meses dentro desse período) ex-secretaria de educação do município de São Paulo; sucedida por Valdicir Stuaní (julho/2007 - dezembro/2008) ex-vice-secretário na SME de Suzano, sucedido por Eduardo de Lima Caldas (janeiro/2009 - agosto/2009) professor de gestão pública da USP/Leste; sucedido por Rosemeire Nascimento (respondendo interinamente entre setembro/2009 e fevereiro/2010), sucedida por Sônia Maria Portella Kruppa (março/2010 – atual) professora da Faculdade de Educação da USP.

Na elaboração das ações da Secretaria Municipal de Educação, no tocante ao eixo democratização da gestão, ganha destaque a participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola. Essa participação é entendida a partir da concepção freiriana, que envolve o “exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis do poder, enquanto direito de cidadania” (FREIRE, 1993, p. 73). O desafio da proposta da “mudança na relação Escola com a Comunidade” (SUZANO, 2005d, p. 14) em que se concebe a participação da comunidade – instância que extrapola o âmbito familiar e atinge as “associações de bairro que participam desta comunidade, bem como de demais instituições e pessoas que possam, em conjunto com a escola, discutir, propor e reivindicar melhorias para a escola, para o bairro e para a cidade” (SUZANO, 2005d, p. 14) – exige que a discussão sobre a gestão democrática da escola não ficasse à margem das discussões sobre as relações de poder presentes na escola.

Por isso, faz-se fundamental e urgente a reflexão acerca da hierarquização e da centralização das decisões e ações comumente engendradas pela instituição escolar. Assim

[...] entende-se tanto a hierarquização, quanto a centralização do poder nas instituições como mecanismos que oprimem a participação da comunidade e a possibilidade da democratização da gestão da escola pública. Por esta razão faz-se imperativa a transformação das relações autoritárias de poder historicamente constituídas e ainda presentes em nossas instituições escolares e que também são reflexos da sociedade. Tal transformação passa pela urgente reflexão acerca dos diferentes espaços e instâncias de decisão da escola e, conseqüentemente, de suas práticas cotidianas. (SUZANO, 2005d, p. 15).

O documento, ao explicitar o caráter público da escola pública, enfatiza que

Concebe-se a escola pública como um local democrático e, portanto, como um espaço público de conflito, de “explicitação de divergências”, discussão, reflexão e ação. Por isso, entende-se que a participação da comunidade na escola, inclusive em suas instâncias de poder, como os Conselhos de Escola, as Associações de Pais e Mestres e demais associações auxiliares da escola, poderá representar uma mudança significativa, senão radical, das relações entre escola e comunidade. Ao mesmo tempo, entende-se a gestão democrática da escola pública como condição fundamental para a constituição da qualidade social da educação e da nossa sociedade. (SUZANO, 2005d, p. 15).

É interessante ressaltar que, mesmo com a realidade do princípio da gestão democrática firmado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o governo do município de Suzano, manteve-se sem a criação legal dos Conselhos de Escola até o ano de 2004, e aqueles que existiam atuavam na informalidade dada a histórica necessidade da existência da APM como espaço de participação dos pais e

funcionários, obviamente com caráter questionável, devido à ênfase em arrecadação de dinheiro dos familiares para ajudar a manter o funcionamento das escolas (SPOSITO, 1993; BUENO, 1993).

Portanto, copiando modelos da rede estadual de ensino e de outros municípios próximos, como o de São Paulo (capital), a Rede Municipal de Suzano atuou com APMs, em grande medida realizando reuniões que visavam encontrar forma de arrecadação de recursos financeiros e aprovação dos gastos do dinheiro arrecadado. Com reuniões da APM centradas na figura do diretor, por ser seu presidente, as discussões da democratização da gestão, da democratização das relações tornam-se questionáveis diante da responsabilização legal atribuída aos diretores aos encaminhamentos adotados na escola. Nesse sentido, a APM parece não ter se constituído como espaço de formação política com vistas à mudança nas relações de poder de decisões da escola.

Essa lógica pode ser evidenciada por ocasião da criação do Conselho de Escola em 2005, que suscitou por parte de diretores escolares, professores, mães, enfim, toda a comunidade educativa da escola, questionamentos e manifestações de dúvidas, desconfiança e pesar com o que poderia ocorrer com as atribuições da APM; agora, esta passa a atuar com o Conselho de Escola legalmente definido e tendo como presidente outro membro, que não o diretor da escola nesse espaço de participação política. Esta questão foi apresentada no 1º Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola e seguiu como sugestão de tema a ser abordada na segunda fase do curso.

Nesse contexto torna-se importante traçarmos como está composta a Rede Municipal de Ensino para a contextualização do ambiente em que atua o conselheiro de escola.

3.5 A Rede Municipal de Ensino de Suzano (SP)

A Rede Municipal de Ensino de Suzano iniciou com o atendimento da Educação Infantil tendo ampliado seu atendimento de forma significativa após a municipalização em 1997, passando a atender também os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, ficando os demais anos do Ensino Fundamental e Médio a cargo predominantemente da rede estadual, e parte com a rede privada.

Nas escolas infantis, o atendimento em 2008 era de 22.993 alunos, sendo 1.883 atendidos nas modalidades G1 (que atende criança na faixa etária de crianças menores de um

ano de idade), G2 (que atende crianças na faixa etária entre um e dois anos de idade) e G3 (que atende crianças na faixa etária entre dois e três anos de idade), em nove Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), onze Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeif), três Núcleos de Desenvolvimento Infantil (Nudi) e sete creches; 6.101 crianças atendidas na modalidade G4 (crianças entre quatro e cinco anos de idade) e G5 (crianças entre cinco e seis anos de idade) na pré-escola em 42 Emeif e três Nudi; 14.045 crianças atendidas na modalidade SIM (série inicial municipal) ao quarto ano do Ensino Fundamental em doze Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), em 43 Emeif e em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial (Emefes); 827 alunos atendidos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atendidos em sete Emefes, doze Emeis e uma Emefe; e 143 atendidos na modalidade da Educação Especial, sendo seis na Emefe. Ao todo (em 2008) eram⁷⁰ nove Emeis, doze Emefes, 46 Emeifs, uma Emefe, três Nudi, sete creches. Como podemos perceber, trata-se de uma rede que atende predominantemente a infância, dos primeiros meses aos dez anos de idade⁷¹.

A Rede Municipal de Educação de Suzano contava, em 2008, com 936 docentes, 75 diretores, quatorze vice-diretores, 24 assistentes pedagógicos, 62 secretários de escola, 189 inspetores de alunos, 211 agentes escolares, 197 merendeiras, perfazendo um total de 1.726 trabalhadores da escola.⁷²

Até 2009, não dispunha de um Estatuto do Magistério⁷³ para os profissionais da área da educação. Por falta de definições funcionais e da existência do instrumento legal para tal, por ocasião das atribuições de aulas, os docentes eram obrigados a sair da sua unidade de trabalho a cada final de ano letivo devendo ir para outra unidade, o que resultava na dificuldade de a escola constituir um grupo de trabalho, comprometendo o projeto pedagógico da escola. A cada início de ano, a escola tentava formar um grupo novo, o que entendemos também ter relação direta com a aproximação entre escola e comunidade.

⁷⁰ Na atual planilha de atendimento (setembro de 2011) consultada no setor de demanda da SME de Suzano (SP) os dados estão atualizados e organizados por atendimento à rede municipal. Nessa planilha não constam os dados para SIM e para Emefes já extintas. A SIM foi criada em 2005 e marcou a transição das crianças de 6 anos de idade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 anos. As Emefes foram desativadas e as crianças com necessidades especiais passaram a frequentar o curso do Ensino Fundamental regular e a receber atendimento específico no contraturno em unidades organizadas por polos (por região)

⁷¹ Os dados apresentados são do ano de 2008, obtidos dos arquivos do setor de gestão da Secretaria Municipal de Educação em abril de 2011. Consultar lista de siglas.

⁷² Em 2009, foram criados os cargos de Assistente Pedagógico e de Supervisor Escolar. Com a aprovação do Estatuto do Funcionalismo Municipal, o município passou a realizar concurso para os professores e, em 2010, o processo de eleição de Coordenadores (antigos diretores de escola) passou a fazer parte do debate na rede. Entre 2010 e 2011, tem início o processo de eleição dos coordenadores.

⁷³ O Estatuto do Funcionalismo Público Municipal foi aprovado pela Lei n.º 4.392/2010 e anexos e Lei Complementar n.º 190/2010, constando as especificações atinentes ao magistério público do município.

A lógica da indicação política para a ocupação de cargos, tão presente em governos centralizadores e clientelistas, apresenta certas curiosidades. A situação específica de Suzano é reveladora. Com o início do governo do Partido dos Trabalhadores em 2005, um dos grandes desafios a ser enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação residia na relação até então estabelecida da administração anterior com os diretores escolares, vários deles ocupando o cargo por anos seguidos.

Diante da nova proposta de incentivo à participação popular, era importante a democratização da gestão escolar. Alguns entraves políticos eram impostos frente às alternativas que surgiam para a definição da relação necessária entre direção escolar, comunidade educativa e SME.

Quanto à direção escolar, em 2005, os diretores de escola, antes indicados politicamente pelos vereadores e prefeitos, passaram a ser substituídos; para a ocupação do cargo de diretor de escola, naquele momento de início de governo, ainda sem possibilidades de desencadear as várias ações democratizantes da escola, como o processo de eleição de diretores, passou-se a solicitar do candidato à ocupação do cargo de diretor de escola o currículo e a realização de entrevista com a equipe da SME cuja temática era “Gestão Democrática”, como ação “paliativa” até que a discussão sobre o processo eletivo avançasse entre membros da equipe de governo e destes com a população.

O processo de democratização da gestão da escola é complexo e envolve diferentes necessidades de ações, como a criação de espaços democráticos de participação, a sua qualificação, a autonomia da escola na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a construção do currículo, o protagonismo dos educandos, a eleição de diretores – questões que, se tomadas isoladamente, comprometem a própria dinâmica da construção da democratização da gestão. No entanto, ressalta-se que a construção de cada ação na perspectiva democratizante enfrenta dois tempos: o tempo de processo formativo e o tempo político. O tempo para o processo formativo indica a necessidade da construção das ações passo a passo, uma vez que está associado à educação da vida. O tempo político que suscita ações mais imediatas, tendo em vista resultados mais rápidos.

Nesse sentido, no início da administração do Partido dos Trabalhadores no município de Suzano, a SME priorizou o investimento na participação coletiva em diferentes ações, o que possivelmente tenha contribuído de forma significativa para o importante processo de eleição de coordenadores de escola desencadeado em 2010 que será abordado mais adiante.

No primeiro semestre do governo do Partido dos Trabalhadores em Suzano, foi desencadeada a *Campanha para a formação dos Conselhos de Escola*, mesmo antes de a

situação legal desse colegiado ser votada na Câmara Municipal. Paralelamente à campanha para a divulgação do Conselho de Escola, a equipe do setor de Gestão Democrática da SME elaborou a proposta para o texto legal, que criaria os *Conselhos Escolares*, para ser apresentada à Câmara Municipal, com a expectativa da aprovação sair em tempo hábil de ocorrer o processo de constituição desses conselhos e suas possíveis ações ainda no mesmo ano.

O texto suscitou questionamentos, controvérsias e solicitação de alterações por parte de integrantes do setor jurídico da prefeitura. Diante de uma leitura e interpretação formal, legal e restrita, distante da importância de inserir as crianças e adolescentes nesse processo também educativo, o setor jurídico, composto por pessoas não inseridas na discussão da educação como processo, não aceitou que no texto do Projeto de Lei, alunos menores de 18 anos pudessem se candidatar a conselheiro de escola, alegando que os futuros eleitos deveriam ter condições de responder legalmente por seus atos, portanto deveriam ser maiores de idade. Diante de tal dificuldade e da urgência da apreciação e votação da lei pela Câmara Municipal, o texto acabou por ser aprovado em abril de 2005, sob a Lei n.º 3.973⁷⁴, porém com tal restrição:

Art. 11. A fixação do critério de proporcionalidade deve contemplar todos os graus e modalidades de ensino nas EMEIs, EMEIFs e EMEFs, da seguinte forma:

- a) 25% (vinte e cinco por cento) de representantes da equipe docente, inclusive de outras modalidades de ensino;
- b) 25% (vinte e cinco por cento) de representantes da equipe gestora, técnicas, auxiliar e de apoio da ação educativa.
- c) 50% (cinquenta por cento) de representantes dos pais ou responsáveis de alunos e *alunos maiores* (SUZANO, 2005a, grifo nosso).

A questão da formação do conselheiro de escola aparece aqui com certa peculiaridade, uma vez que o Conselho de Escola é entendido como um órgão colegiado, deliberativo e formado por representantes das famílias, docentes, alunos e funcionários; tendo sido alvo de campanhas para alunos, não faria sentido impedi-los de serem candidatos a conselheiros, a fim de praticarem, desde cedo, o exercício da prática democrática. O Conselho de Escola, como espaço democrático de participação e de tomada de decisões sobre questões político-pedagógicas, administrativas e/ou financeiras, que promove e articula a gestão democrática na escola, também é um espaço de formação política e condiciona a participação dos interessados à limitação jurídico-legal, revelando que a importância do exercício da educação, da participação e da formação política na escola envolve todos os agentes do sistema.

⁷⁴ Anexo E – Lei Municipal 3.973/2005.

Tendo como algumas de suas atribuições a “elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola ou creche; alternativas de solução de problemas administrativos e pedagógicos; programas visando à integração da escola e comunidade; definição das prioridades para aplicação de recursos” (SUZANO, 2005a), o Conselho de Escola pode ser importante espaço de participação também para as aprendizagens das crianças (PISTRAK, 1981).

Com a aprovação da Lei n.º 3.973/2005, que criou o Conselho de Escola, desencadeou-se a campanha de incentivo à participação dos candidatos para a sua composição, em cada unidade educativa. O processo ocorreu com ações que envolveram a elaboração de faixas pelas escolas, colocadas em suas entradas; campanhas de candidatos a conselheiros escolares, com confecção de panfletos contendo divulgação de suas propostas, panfletagem no portão de algumas escolas e conversas diretas entre os candidatos e crianças e seus responsáveis.

Paralelamente, a equipe de gestão da SME, como forma de divulgação e de fortalecimento do processo, sugeriu que as eleições dos candidatos para conselheiros de escola, em todas as unidades educativas, ocorressem em uma mesma semana, devendo a escola enviar para a SME a possível data do evento. A equipe de gestão da SME deveria, conforme manifestação das escolas e organização da agenda da equipe e da escola, acompanhar as atividades desenvolvidas pela escola, verificando a forma de divulgação, cartazes, faixas, panfletos, para que todos os candidatos a conselheiro escolar tivessem as mesmas oportunidades e possibilidades.

Em cada escola, foram constituídas comissões de acompanhamento de todo o processo eleitoral, da campanha à divulgação dos resultados. Os integrantes dessas comissões eleitas em cada escola, envolvendo funcionários e usuários, participaram de reuniões com a equipe do Setor de Gestão Democrática da SME, que esclareceu a legislação, a importância da atuação do CE no processo de democratização da gestão escolar, a importância do processo eleitoral, do processo educativo aí desencadeado e a importância do papel do conselheiro de escola em cada unidade educacional.

Encerrada a campanha, e o período de votação, deu-se, então, a posse coletiva dos conselheiros eleitos. Foi realizado um grande evento que proporcionou o encontro de todos os conselheiros de escola do município de Suzano (SP). São etapas permeadas por processos formativos.

Por ocasião da posse coletiva, os conselheiros eleitos recebiam, por escola, uma *biblioteca do Conselho de Escola*, que era uma caixa de livros sobre assuntos correlatos ao

Conselho de Escola, como: relações de poder, democratização da gestão, processos de exclusão, movimentos sociais, entre outros, bem como exemplares do “Manual do Conselheiro e Conselheira de Escola” (cf. anexo I). Esse manual foi organizado com a proposta de ampliar as informações para os conselheiros escolares quanto às suas possibilidades e limites de atuação nas reuniões do Conselho de Escola. Sua elaboração teve como base questionamentos apresentados por conselheiros de escola, bem como as experiências e demandas apresentadas também por conselhos de outros municípios (como o de São Paulo), e o embasamento teórico articulado com a “biblioteca do Conselho de Escola”.

Fez parte do acervo dessa “biblioteca” uma bibliografia específica envolvendo a história dos conselhos, a questão da participação ativa e da representação, esclarecimentos de termos usados nas reuniões, sugestão sobre a elaboração de um regimento interno para o Conselho de Escola, etc. Obras de autores como Vitor Henrique Paro, Maria da Gloria Gohn, Marília Pontes Sposito, Norberto Bobbio, Elie Ghanem, Paulo Freire, entre outros.

Paralelamente a esse processo, durante o primeiro semestre de 2005, as equipes dos diversos setores da SME foram sendo constituídas. Esperava-se que todos fizessem parte das mesmas discussões e fossem orientados pelas mesmas concepções, diretrizes e princípios que norteavam as ações da SME. Em vista dessa expectativa, houve a necessidade de *formação política com as equipes da SME*, que foi desencadeada no segundo semestre do mesmo ano. Os primeiros momentos de formação tiveram como foco de discussão e debate a questão do espaço público e privado, garantia de direitos, estes com a preocupação de coibir privilégios naturalizados no sistema e nas escolas.

Também com a preocupação de firmar os princípios e diretrizes da educação e afinar os conceitos de educação bem como qual concepção de gestão democrática, foram proporcionados momentos de formação com os diretores de escola da rede, pautados pelo tema “Democratização da Gestão”, em suas diversas implicações, imbricações e ações.

Fazendo parte do processo formativo desencadeado pela SME, em 2006, ocorreu a *discussão do Plano Plurianual (PPA)* com os diretores escolares. Em reunião com todos os diretores da rede, foram discutidos o plano e sua articulação com as necessidades do município, da comunidade e da escola. Os diretores foram organizados em agrupamentos por região, estudaram o referido plano e lançaram propostas de encaminhamentos, como, por exemplo, a sua participação nas plenárias na Câmara Municipal quando o tema fosse tratado.

Ocorreram ainda diferentes momentos de *formação com as equipes de apoio* às ações escolares e com o *grupo de docentes*, na forma de HTPC centralizados, onde foram discutidas temáticas envolvendo inclusão e democratização da gestão, público e privado, ciclos, entre outras.

Com a implementação dos Conselhos de Escola, foram formados e organizados, a partir de 2006, os Conselhos dos Representantes dos Conselhos de Escola (Crece), bem como o Conselho Municipal dos Conselhos de Escola (Comuce). Esses conselhos tinham caráter consultivo e propositivo e realizavam reuniões bimestrais.

Como um novo espaço de participação política, o Crece e o Comuce tinham como objetivos fortalecer os Conselhos de Escola a partir da possibilidade de trocas de conhecimentos e informações entre seus conselheiros, bem como do levantamento de entraves para a democratização da gestão da escola e possíveis encaminhamentos, revelando-se também como importante espaço de formação política.

As respostas à questão “O que pode favorecer a aprendizagem dos educandos?”, elaboradas pelos conselheiros de escola e apresentadas na reunião do Comuce em setembro de 2006, são reveladoras de como esse espaço foi ocupado:

- profissionais com capacidade de produzir (conhecimento);
- amor e carinho;
- estrutura;
- é mudar as leis, os alunos passam sem aprender nada, um aluno de quarta série que não sabe nem escrever o nome não está certo;
- complementando, o papel dos pais também é muito importante, uma boa escola também depende dos pais;
- o comprometimento do professor e da direção;
- uma boa escola não se faz só com lousa e o parque...;
- as crianças que saem às cinco e meia e depois ficam na rua, as salas ficam ociosas;
- quem faz uma boa escola somos nós que estamos lá, recebendo bem os alunos, tendo mais união entre todos;
- se tiver uma boa interação entre todos os membros desde o diretor até os funcionários e os pais, haverá uma boa escola;
- união entre todos os funcionários e a comunidade, incentivar mais as crianças com tarefas para casa, trabalhos de pesquisa, sair com os alunos da escola para visitar parques;
- valorização profissional tanto financeiramente quanto levar em conta a opinião dos profissionais de ensino na tomada de decisões;
- escolas de madeira, faltam condições materiais, estruturais, uma boa escola é aquela em que a gente trabalha, fazendo um trabalho legal, importando-se com todos;
- a escola tem que ser acolhedora, poderia melhorar a participação dos pais se os funcionários fossem mais acolhedores desde o primeiro contato, cativando as pessoas;
- os funcionários deveriam ser preparados para lidar com as pessoas;
- tem que haver maior participação; existem pessoas que estão no conselho mas não participam;
- o mais legal da participação nos conselhos é que um ajuda e passa as informações para o outro;
- a minha [escola] é perfeita, é uma escola pequena, na falta de um funcionário, outro cobre, nós só não conseguimos professores para cobrir as faltas;

- todas as crianças têm direito e não deve ser negado, a criança deficiente tem os mesmos direitos das crianças normais, se ela não é incluída agora que é pequena, quando ela crescer ela vai ser rejeitada no trabalho e na sociedade;
- escola boa para os meus avós era aquela que castigava; se punição educasse, a Febem era uma escola modelo. Será que dar nota baixa não é uma forma de punir os alunos? O que nós temos é que mudar a mentalidade do que é uma boa escola, ela é uma instituição para transmitir conhecimento não para punir (SUZANO, 2006a).

No âmbito regional e municipal, as questões sobre a organização e funcionamento da escola e do sistema de ensino no município estavam sempre presentes nas pautas das reuniões do Crece e do Comuce, com o objetivo de ouvir os conselheiros sobre essas e outras questões que contribuem para elaborar o plano de ações da própria SME e ter elementos para traçar encaminhamentos com as escolas no tocante à democratização da gestão da escola, entendidos pela comunidade educativa como sendo encaminhamentos de caráter administrativos, financeiros e também pedagógicos e relacionais.

Com temáticas variadas, conforme os interesses apresentados por região de realização das reuniões do Crece, as reuniões do Crece e do Comuce entre 2006 e 2007 fomentaram os debates sobre a educação municipal. De acordo com os registros presentes em atas de reuniões da SME (2006 e 2007), temos algumas temáticas desenvolvidas permeadas de questionamentos:

- apresentação da dinâmica dos Creces e Comuce e apresentação dos Conselhos Institucionais;
- o que é uma boa escola para você? Vamos responder juntos esta questão?
- Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef. O que é? O que faz? Para que serve?
- como o Conselho de Escola pode participar das decisões nas unidades escolares?
- ambiente escolar: relacionamento e espaços alternativos de trabalho pedagógico na escola;
- inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: formação de professores e o papel dos especialistas em educação especial;
- participação da família na educação de comportamentos;
- aprovação e reprovação dos alunos;
- alimentação escolar;
- atribuições dos conselheiros;
- alfabetização;
- ações para uma escola de qualidade. (SUZANO, 2006a).

Num dos encontros do Comuce que contou com dez escolas representadas (de um total de 23 na região) foi proposto que os presentes fizessem perguntas e emitissem opiniões a respeito de assunto de seu interesse. As respostas foram as questões apresentadas a seguir:

- Existem vagas para todas as crianças que estão saindo da SIM (Série Inicial Municipal)?
- A prefeitura está articulando alguma coisa para este setor (SIM)?
- Por que a prefeitura não usa os espaços ociosos para a educação, já que eles existem e muitos profissionais de educação estão sem emprego?
- Qual procedimento para reclassificação de alunos atrasados na escola? O que fazer?
- Crianças especiais;
- A diretora [pode] resolver sozinha sobre o que comprar para as crianças, sobretudo da escola sem comunicar os conselheiros?
- Segurança;
- Como saber se as crianças de 6 anos estão preparadas para entrar na 1ª série, e se as professoras tiveram algum preparo para lidar com elas?
- Existe algo em razão das mães que têm criança em escolas diferentes em horários que comprometem todo o seu dia?
- Dependendo da demanda de determinada escola seria necessário mudar esta faixa etária. A escola pode?
- A escola municipal vai até a 4ª série. Como vamos fazer no ano de 2007 quando [os alunos] forem para 5ª série?
- O que o Conselho pode fazer em relação a um aluno do ensino fundamental (2ª série) que só faz o que quer de forma errada e inadequada e quando é corrigido agride qualquer representante escolar?
- É certo a escola ficar pedindo prendas, dinheiro para montagem de cesta para bingos, pratos para vender em festas?
- Como saber se tudo isso só vai ficar no papel ou se realmente vai partir para a ação?
- Crianças de 6 anos da SIM vão passar por uma avaliação?
- Por que a prefeitura acabou com sala de criança especial?
- Porque a SME não exige que o professor tenha “especificidades” e habilitação para trabalhar com inclusão?
- Por que supletivo para adultos? Deveria ser série normal.
- Qual a autonomia do Conselho de Escola? (que decisões pode tomar e com relação a que assuntos?);
- Para que serve o Conselho nas Escolas?
- O prefeito prometeu para nós que ia fazer duas excursões gratuitas, mas não aconteceram. O que ocorreu?
- Podemos ter transporte para os conselheiros participarem das reuniões?
- Organização entre os professores, diretores junto com o Conselho de Escola;
- Existe alguma ação para estruturar as escolas para receber as inclusões?
- Gostaria de um enlace entre as professoras e os alunos; porque quando a professora falta todos os alunos querem faltar?
- Sou uma mãe que tem um filho que tem a chamada hiperatividade. Qual a escola certa para ele?
- Por que o meu filho não pode entrar na escola porque ele vai fazer 04 anos no dia 25/03/07, mas se ele completasse no mês de janeiro ele poderia entrar?
- Tenho 6 crianças para matricular no ano que vem, elas são especiais, a quem devo procurar?
- Eu acho que a escola está indo bem. (SUZANO, 2006a)

Com a criação do Crece e do Comuce, ampliaram-se os espaços de participação política dos conselheiros de escola que passaram a ocupá-los trazendo suas demandas, questionamentos e sugestões, inclusive várias de natureza pedagógica. Com temática definida

e limite de tempo para início e término das reuniões, os conselheiros debatiam questões diversas e, não havendo possibilidade de esgotamento dos assuntos, os itens iam compondo pauta das próximas reuniões que se estruturavam também pela ótica formativa.

Também na perspectiva de trazer a fala da comunidade educativa, entre os anos de 2005 e 2006, a SME fomentou a utilização dos *Indicadores de Qualidade em Educação*⁷⁵ (Indique) pela escola, com o propósito de ampliar a participação da comunidade educativa na avaliação e acompanhamento da melhoria da qualidade da escola, com questões que envolvem a estrutura da escola e a democratização da gestão escolar. Parte-se do princípio de que, compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola passa a ter melhores condições de intervir para “melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades”. (BRASIL, 2004, p. 5).

O material publicado pelo MEC está organizado em sete dimensões para que a escola reflita sobre sua qualidade. O material apresenta “os indicadores” como sinalizadores de qualidade, isto é, sinais ou dimensões que podem ajudar a qualificar elementos da realidade escolar. São elas: 1) ambiente educativo; 2) prática pedagógica e avaliação; 3) ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (Ensino Fundamental); 4) gestão escolar democrática; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6) ambiente físico escolar; 7) acesso e permanência dos alunos na escola.⁷⁶

Trazendo questões para debate sobre cada dimensão, o material elaborado por pesquisadores de universidades e ONGs traz uma proposta de dinâmica que consiste em formar grupos mistos, envolvendo representantes dos diferentes segmentos da escola, inclusive as crianças pequenas do Ensino Fundamental que, em conjunto, a partir das questões, passam a analisar e a discutir cada dimensão proposta, atribuindo cores (verde, amarelo e vermelho) de acordo com o que percebem de cada dimensão. Trata-se de um instrumento que permite à comunidade educativa se posicionar quanto às questões afetas a todos, criando possibilidades de, coletivamente, identificar problemas e avanços, além de traçar encaminhamentos para a superação da dimensão que apresente necessidade de mais atenção, envolvimento e investimento. Segundo dados constantes no balanço publicado pela ONG Ação Educativa, sobre a utilização dos Indicadores de Qualidade em Educação, em Suzano

⁷⁵ Os indicadores de qualidade em educação foram disponibilizados pelo MEC em 2004 e tinham como dimensões para a análise a avaliação a ser realizada pela escola, para a própria comunidade educativa: proposta pedagógica, acesso e permanência, recursos didáticos.

O documento apresenta o balanço da utilização do material em vários municípios brasileiros, registrando a dinâmica de utilização, recepção dos participantes, pontos comuns entre os municípios etc.

⁷⁶ Para mais detalhes, consultar material disponível em: <www.mec.gov.br>. e <www.acaoeducativa.org>.

[...] não foram desenvolvidas ações de formação para o uso do material. A Secretaria distribuiu o mesmo entre as escolas, recomendou a leitura e deixou a organização das etapas de trabalho a cargo dos diretores e professores. A participação das escolas foi compulsória. Em 2005, houve duas rodadas de avaliação, a primeira em agosto e a segunda no final do ano letivo. Em 2006, houve mais uma aplicação do material na rede e, também, uma “devolutiva”, momento no qual as escolas, por orientação da Secretaria de Educação, organizaram um relato sobre as mudanças ocorridas devido à utilização do Indique, incluindo também informações da própria Secretaria. Em 2007 não houve, na rede, ações relacionadas ao Indique e, neste ano (2008), planeja-se que as avaliações nas escolas aconteçam no início do segundo semestre (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 27).

Após a primeira etapa do exercício realizado pelas escolas, a secretaria solicitou a síntese dos dados levantados, com o objetivo de redimensionar suas ações frente à rede, buscando auxiliar as unidades no que mais precisassem. No entanto, esse fato gerou grande preocupação por parte dos diretores que, diante da manifestação de alunos e de seus familiares e da solicitação da SME, demonstravam a necessidade de alterar cores nas respostas⁷⁷ para serem apresentadas para a SME.

Além disso, a ação desencadeou certa expectativa de que a SME iria atuar diretamente para a resolução dos problemas apresentados, alguns de competência da SME e muitos outros decorrentes da forma de gestão da escola, evidenciando a necessidade da participação coletiva para o enfrentamento dos entraves à ação educativa aí encontrados.

Diante da repercussão manifestada nas reuniões dos HPTCs centralizados, em meados de 2006, a equipe da SME, mesmo tendo realizado reuniões prévias com diretores para o uso do instrumento do MEC, preparou um documento para a rede com o objetivo de levar a comunidade educativa à reflexão sobre a importância do uso dos indicadores para avaliação da própria unidade, redimensionamento de suas ações e elaboração, com a participação da comunidade educativa, do seu Projeto Político-Pedagógico. Segundo o documento,

Acreditando que a escola tem condições de analisar seus próprios resultados assim como possibilidade de utilizá-los no seu cotidiano, e especialmente no planejamento, propomos que ao invés de aplicar novamente o instrumento “Indicadores de Qualidade da Educação”, as escolas revejam seus resultados nas três últimas aplicações (junho/2005, dezembro/2005 e junho/2006) e façam uma devolutiva deste processo à comunidade escolar, visando a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 2007. Longe de ser tranqüilo, o movimento de debates muitas vezes expõe conflitos que aparentemente antes

⁷⁷ Para a utilização desse material com toda a comunidade educativa é sugerida a utilização de cores para preencher os itens analisados pelo participante sobre diferentes questões que envolvem a estrutura e funcionamento da escola e que, após os debates sobre as dimensões, ilustram suas manifestações utilizando: verde para as ações que estão sendo desenvolvidas de maneira satisfatória, amarelo para ações que merecem atenção quanto à sua efetividade e vermelho para as ações que precisam de maior investimento por parte de todos os envolvidos. (BRASIL, 2004).

não existiam. Essa mobilização, intrínseca ao processo democrático, pode ser encarada na perspectiva de sua discussão, ou seja, no momento em que novas relações se estabelecem é natural que ocorram ajustes na medida em que precisam ser considerados novos olhares e pontos de vista que os usuais sobre a escola, seu papel e suas relações com a sociedade. (SUZANO, 2006b).

Adotada como uma ação de governo, a avaliação tinha como objetivo “mobilizar toda a comunidade escolar em torno de ações voltadas para a construção de uma educação de qualidade para todos, através de uma ampla avaliação da escola com a participação dos familiares, docentes, funcionários, diretor e alunos” (SUZANO, 2006b).

Foi um instrumento utilizado tendo em vista o potencial formativo e a articulação com a proposta da democratização da gestão da escola. Na publicação em que se apresenta o balanço das ações que envolveram o uso do material “Indique”, o processo de aprendizagem com a participação dos diferentes segmentos revela que no

[...] processo avaliativo com base no Indique os alunos estavam, o tempo todo, junto com os pais, que consultavam sempre os filhos. Inicialmente, as crianças tiveram maior desinibição para a participação do que os pais. A fala indica que com o tempo os pais se sentem mais seguros para expressar sua opinião. De acordo com a diretora desta escola, “*inicialmente, foi mais trabalhoso, pois não conhecíamos, agora ficou mais prazeroso*”. Tais falas parecem indicar ainda que o uso do Indique é também um processo de aprendizagem e que o nível de participação dos diversos segmentos da comunidade escolar também dependem desta aprendizagem. Neste sentido, o uso periódico do material pode ser um ganho (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 39).

A criação da *Conta Escola*⁷⁸ em 2005, tendo por base o Decreto n.º 6.365/96, com ênfase na participação de todos na vida da escola, trouxe uma nova dinâmica para a definição sobre a aplicação de recursos financeiros descentralizados para pequenas despesas da escola. O recurso emitido por cheque em nome do dirigente da unidade (que será o responsável pela prestação de contas dos recursos recebidos) poderia ser utilizado para conservação e manutenção das unidades escolares, bem como para suprir materiais de uso frequente da escola. Segundo a proposta, visa à maior autonomia e agilidade para a manutenção das unidades escolares. Nesse quadro, o dirigente escolar teria o dever de estimular a participação de todos os segmentos da escola para o levantamento das prioridades e a tomada de decisões quanto ao emprego dos recursos.

A atuação política do Conselho de Escola nas questões que envolvem a “Conta Escola” é de fundamental importância. Por meio de comissões e de grupos de trabalho, os conselheiros fazem o levantamento de orçamentos, verificam a qualidade dos produtos

⁷⁸ Conta Escola “é uma modalidade de aplicação de recursos da Educação destinada diretamente para as escolas da rede municipal de Suzano” (SUZANO, 2005c, p. 4). A Minuta encaminhada para a Câmara Municipal em 2011 está no Anexo F.

adquiridos e a execução dos serviços contratados e fiscalizam os serviços, tendo acesso a todos os dados referentes aos gastos públicos.

A verba destinada às pequenas despesas varia entre R\$ 250,00 e R\$ 1.500,00, conforme o número de alunos matriculados e é encaminhada a todas as unidades escolares da rede (Emeis, Emeifs, Emefs, Emefes, Neesp). O dirigente escolar retirava o cheque na Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Orçamentária (SMPGO), devendo prestar conta do seu uso, num prazo máximo estipulado pela SME, podendo fazer nova solicitação após tal prestação de contas, submetida à aprovação do Conselho de Escola e encaminhada à SME.

As pequenas despesas previstas para o uso da Conta Escola envolvem: “a aquisição de peças e serviços de manutenção de bens imóveis para os seguintes itens: hidráulica, alvenaria, elétrica, cobertura, pintura, faxina geral, dedetização, limpeza de caixa d’água, serralheria, marcenaria, desobstrução de esgoto, vidros, remoção de entulhos, corte de mato, jardinagem e segurança”. São permitidos ainda consertos diversos de bens que possuam placas de patrimônio, como geladeira, freezer, televisão, liquidificador, videocassete, aparelho de som, batedeira e fogão. Antes, a escola deve consultar a SME para verificar se há disponibilidade de algum profissional para resolver o problema para que a verba não precise ser usada para esse fim (SUZANO, 2005c).

Em 2010, num processo que envolveu várias etapas, foi desencadeada a eleição dos coordenadores nas escolas. Trata-se de um processo que vislumbra a mudança de concepção do papel da direção escolar, uma vez que a coordenação pressupõe a realização de ações na perspectiva da coletividade em que a relação hierarquizada e centralizadora ligada à figura do diretor de escola cede espaço para outra perspectiva de atuação que, sem tirar a especificidade da função do coordenador, exige a construção de relações horizontalizadas. Investir no entendimento por parte da comunidade educativa do que representa esse processo também se constitui em importante processo formativo para que todos os envolvidos contribuam com o avanço das ações democratizantes da escola.

A esse respeito, Paro (1996, p. 131) assevera que

O reconhecimento do processo eletivo na escolha dos dirigentes escolares como medida importante da democratização da escola não pode obscurecer a percepção de seus limites e a consciência de que o autoritarismo hoje presente na escola pública é produto de um conjunto de determinantes que só poderão ser convenientemente atacados quando se conjugarem, ao processo eletivo, mudanças profundas na própria estrutura da escola e nas relações que aí se desenvolvem.

Constitui avanço inegável a realização do processo de eleição diante das demais possibilidades existentes de ocupação da função⁷⁹. No entanto, como nos adverte Paro (1996), essa medida democratizante da escola, não deve ser tomada isoladamente, sendo necessária a articulação com os demais mecanismos democráticos.

Das diversas ações democratizadoras, com perspectiva de formação política num processo de educação não formal, desencadeadas pela SME, além da criação do Crece e do Comuce, da Conta Escola, e do uso dos Indicadores de Qualidade em Educação, da eleição dos coordenadores de educação, apresentamos também o *Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras Escolares* que, dada sua continuidade ao longo dos anos, o público atendido (funcionários da escola dos diferentes segmentos e usuários da escola), entendemos trazer questões importantes na perspectiva da elaboração de propostas enquanto política pública. Na sequência, passamos a apresentá-lo.

3.6 A experiência de formação de conselheiros e conselheiras escolares

Desde o início da administração, fazia parte do rol de possibilidades de ações formativas e participativas da SME, voltadas à democratização da gestão escolar, a proposta de elaboração e realização de cursos de formação política para os conselheiros escolares.

Enquanto o projeto de lei de criação dos conselhos escolares do município de Suzano era elaborado, e durante seu trâmite na Câmara Municipal, discutia-se na SME qual seria a proposta mais viável para o desenvolvimento dos cursos, considerando-se a função social da escola, seus integrantes como sujeitos sociais, o histórico do município e a expectativa depositada pela população no novo governo municipal quanto à participação popular nos diferentes espaços do município.

A partir de um diagnóstico dos encaminhamentos políticos adotados pelo poder municipal e desenvolvidos até o ano de 2004, num primeiro momento, a proposta do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola foi organizada, no primeiro semestre de

⁷⁹ Quanto às diferentes formas de escolha de direção de escola: a nomeação, o concurso e a eleição, suas implicações com a democratização da gestão da escola, limites e possibilidades, bem como os seus fundamentos e o processo de eleição como ação democratizante da escola pública ver Paro (1996) entre outros.

2005⁸⁰, com base em relatos de membros da comunidade, de conselheiros de escola em diferentes unidades educativas, de integrantes da equipe de gestão da SME, de moradores e militantes políticos do município. Outros fundamentos para a elaboração da proposta diziam respeito às experiências e estudos desenvolvidos pelas formadoras e integrantes da equipe do Setor de Gestão Democrática da SME, em consonância com os princípios políticos que orientavam a SME e com base em pesquisas acadêmicas sobre as dificuldades para a participação da população nas tomadas de decisão da escola.

O que se chamou de “Módulo I” do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola foi organizado, tendo como preocupação provocar reflexões sobre o que é ser cidadão e como se perceber como sujeito de direitos, numa sociedade em que as desigualdades sociais e econômicas estão naturalizadas nos diferentes espaços da sociedade, inclusive na escola. Nesse sentido, conforme afirma Gohn (2006, p. 32),

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados. Qual o projeto político-cultural do grupo, em suma.

O I Curso de FCCE foi organizado, abordando questões de classe, gênero, etnia, geração e orçamento público; tinha-se o entendimento de que tais questões estão presentes na escola e na sociedade com implicações diretas na participação política das pessoas, em posturas de toda a comunidade educativa frente às tomadas de decisões na escola.

Uma das preocupações no tocante ao alcance do maior número de escolas com representantes no curso foi realizá-lo por região do município, o que se chamou de região polo (norte, sul e centro). Pensar a questão da participação das mulheres na escola e no Conselho de Escola foi outra questão a ser encaminhada, pois em geral elas são chamadas às escolas predominantemente quando o assunto é a responsabilização pela criança. Viabilizou-se também a participação dos filhos. Providenciou-se uma creche com professora contratada

⁸⁰ Naquele momento não se contava com os cadernos temáticos publicados pelo Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares como um possível material de apoio.

para desenvolver atividades recreativas e lúdicas com as crianças enquanto suas mães e pais ou outro familiar participavam do curso, além de almoço para todos, quando se tratava de curso ocupando manhã e tarde do mesmo dia.

Quanto à estrutura montada para que a ação fosse realizada, o relato dos próprios cursistas demonstra o grau de sua importância. A conselheira Andrezza assim relata: “Levava a minha menina. Muitas coisas que você quer participar não pode se não tem como levar. Eu ia e ficava tranqüila, ela estava com atividade, eu podia sair e dar uma olhadinha, bem, eu ficava bem tranqüila. Foi muito bom. Muita mãe aproveitou. Tinha muita criança lá” (Andrezza, conselheira, 2005 e 2006).

Foi confeccionada uma pasta para cada conselheiro cursista, contendo: LDB, ECA, PNE, Lei de criação do Conselho de Escola, Manual do Conselheiro de Escola, além de textos como poemas, músicas do Chico Buarque, Gonzaguinha, entre outros.

Outra preocupação foi com a dinâmica utilizada no curso, que deveria consistir, predominantemente, na realização de oficinas, envolvendo simulações de práticas sociais e escolares, situações-problema, estudos de casos, vídeos de curta duração para debate, histórias de vida, problematização de contradições e “naturalizações” de questões que envolvessem as hierarquias sociais e que pudessem contribuir para mais expressão do participante. Era prevista a participação de pessoas não alfabetizadas. Levá-las a perceber o silêncio de muitos e a manifestação da voz de poucos, presentes tanto no cotidiano escolar quanto na sociedade, fazia parte da proposta.

As inscrições para o Módulo I do CFCCE eram realizadas na escola, a princípio, com prioridade para a participação dos familiares. Logo, diretores, professores e demais funcionários passaram a manifestar cada vez mais interesse em participar.

As formadoras⁸¹ foram contatadas e uma ampla discussão sobre as abordagens temáticas foi desenvolvida. Tratava-se de educadoras da rede pública do município de São Paulo, pesquisadoras, com experiência de atuação em Conselhos de Escola, engajadas em questões sociais diversas. A intenção era que essas pessoas tivessem algumas características consideradas importantes do ponto de vista de suas formações. Portanto, ser educadora da rede pública, ter formação acadêmica e certa vivência com movimentos sociais ou processos participativos que envolvessem questões dos direitos foi importante para a escolha das pessoas. São elas:

⁸¹ Nomes fictícios.

Cenira – Atuou como professora de História e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo, mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vivência no movimento negro e em cursos de formação política de trabalhadores sem terra. Já foi conselheira de escola.

Inês – Atuou como professora de História, coordenadora pedagógica e diretora na Rede Municipal de São Paulo, professora de universidade privada e da Universidade Federal do Mato Grosso. Mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Engajada politicamente com a causa feminista e a causa da criança e do adolescente. Já foi conselheira de escola.

Cida – Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo. Atuou numa Diretoria de Educação do Município de São Paulo, no setor de Gestão Democrática. Mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Engajada com a questão da participação da comunidade na escola. Já atuou como conselheira de escola.

Sara – Atuou como professora da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo e do SESI e na Coordenadoria da Mulher do município de São Paulo. Trabalha em uma ONG reconhecida no meio acadêmico e social como tendo histórico de luta pelo direito à educação. Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Engajada politicamente com a causa estudantil e feminista.

Marília – Graduada em História. Professora do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo, atuou como professora de informática educativa. Tem atuação em teatro. Já foi conselheira de escola.

Rute – Graduada em Geografia, professora da Rede Municipal de São Paulo, atuando com Ensino Fundamental II e EJA. Foi coordenadora pedagógica e assistente de direção. Também atuou numa Diretoria de Educação no setor de Gestão Democrática. Engajada politicamente com a questão racial. Já foi conselheira de escola.

A proposta do curso, vislumbrando se constituir em proposta de caráter educativo e civilizatório, consistiu em vinte horas de atividades com seus participantes, sendo quatro horas para a introdução, em que se deveriam abordar as questões dos direitos e da democracia, o poder da escuta e da fala, relações de poder e educação; quatro horas para a articulação dessas discussões com a questão de gênero e educação; quatro horas para a articulação com as questões de etnia e educação; quatro horas para a articulação com a questão geracional e de educação; e quatro horas para a retomada dos pontos de convergência dessas questões e os desafios quanto ao papel de conselheiro de escola, importância de desenvolver olhar crítico

para além do Conselho de Escola, devendo buscar perceber a escola em seu sentido mais ampliado.

A parte do orçamento foi desenvolvida nas primeiras etapas do curso enquanto as dinâmicas do Orçamento Participativo estavam em fase de organização; a partir daí, as questões do orçamento passaram para as dinâmicas do OP.

No início do curso, os conselheiros recebiam a proposta de uma atividade que consistia em observar a dinâmica escolar enquanto estivessem participando do curso; no último encontro, as observações, escutas, registros formais da escola, como cópias de atas de reuniões do Conselho de Escola, faziam parte do material a ser analisado criticamente por ele, devendo fazer parte da elaboração de um plano de ação para cada agrupamento de conselheiros de cada escola com vistas à sua atuação naquele contexto.

Entre 2005 e 2009, foram montadas duas modalidades de curso e, devido às mudanças de quadros de secretários na SME, houve certa descontinuidade na suas realizações⁸² (a terceira modalidade veio em 2011). O Módulo I do CFCCE foi realizado no segundo semestre de 2005, em maio, e segundo semestre de 2006, uma vez em 2007, duas vezes em 2008. O CFCCE teve continuidade com a nova administração. Na etapa de maio de 2006, contou com 18 homens e 85 mulheres⁸³ participantes, perfazendo um total de 103 participantes distribuídos nas três regiões polo.

Era comum a participação de mães que não sabiam ler e escrever em grupos compostos por diretores e professores. A maioria delas dizia ser a primeira vez que estava tendo contato com os temas propostos. Há registros de conselheiros que fizeram o mesmo Módulo do curso por várias vezes. A título de exemplo, há o caso de um conselheiro de escola que, ao ser questionado sobre o que o levava a fazer o curso novamente, comentou que fez o curso pela terceira vez, pois como estava desempregado e sua esposa estava trabalhando, tendo gostado muito, resolveu fazê-lo repetidamente; na expectativa e possibilidade de discutir os mesmos assuntos com outras e mais pessoas, resolveu realizá-lo pela terceira vez.

Algumas situações peculiares também foram registradas. Como o caso de uma conselheira de escola, liderança da comunidade, que, diante da necessidade de faltar num período do curso para participar em outra ação de participação popular que envolvia a questão da moradia, enviou seu marido para representá-la e assumir o compromisso de transmitir-lhe tudo o que ocorresse no curso.

⁸² A partir das demandas da comunidade educativa, a terceira modalidade ocorreu em 2011, envolvendo as temáticas: público e privado, relação escola-comunidade e questões orçamentárias.

⁸³ Dados computados para a organização do atendimento às crianças trazidas por suas mães que frequentaram o curso.

Também o caso de uma senhora que veio no primeiro dia do curso acompanhada de seu filho, de cerca de dez anos de idade, alegando não ser alfabetizada e, caso fosse necessário ler ou escrever alguma coisa, seu filho a ajudaria. No decorrer do curso, o jovem participou ativamente durante os debates. Outro exemplo foi de um grupo de seis pessoas da mesma escola que veio participar do curso dizendo sentir necessidade de fortalecimento para a adoção de posturas coletivas frente aos encaminhamentos autoritários adotados pela direção da escola em que trabalhavam.

Em outra perspectiva, alguns diretores passaram a participar do curso dizendo buscar mais elementos para a sua atuação com a comunidade escolar, frente aos desafios de atuar em consonância com o princípio da democratização da gestão escolar.

Durante o curso e ao término dele, os conselheiros registraram sugestões, como assuntos de interesse para uma possível continuidade do processo formativo. Várias sugestões foram apresentadas na última e sexta questão da atividade respondida pelos conselheiros⁸⁴:

- a) como abordar o conselho na discussão dos problemas da escola, que foi discutido no curso?
- b) qual a maneira correta de disciplinar alunos que transgridem as regras da escola?
- c) qual a influência da mídia na vida das crianças?
- d) vivenciar situações que possam vir a acontecer no ambiente escolar em relação aos alunos, professores, funcionários e comunidade;
- e) vandalismo nas escolas;
- f) preconceito (não só o racial, mas também pelos deficientes);
- g) como gastar o dinheiro da conta-escola? O gasto é consultado ao conselho?
- h) esclarecimento sobre o papel da APM;
- i) como o conselho pode ser mais atuante?
- j) como incentivar os pais a participar da escola?
- k) direitos, deveres dos conselheiros e do grupo escolar;
- l) como a gente poderia se comportar na frente da comunidade, se todos os assuntos podemos comunicar?
- m) orientações sobre o uso indevido de drogas, abuso sexual, estatuto da criança e do adolescente, educação para crianças com necessidades especiais;
- n) aulas sobre educação sexual, religião, drogas, preconceito racial, deficiência de todos os tipos;
- o) assuntos de inspetor (cuidado com as crianças);
- p) falar mais sobre consciência negra, preconceito e racismo;
- q) até aonde vai o poder do conselheiro de escola? Qual o limite dele?
- r) regimento do conselheiro de escola em forma de lei (estatuto);
- s) plano de intercâmbio entre conselhos e Conselhos de Escola;
- t) fórum específico de conselheiros;
- u) falar sobre educação que é muito importante e nunca se fala;
- v) o ensino nas escolas;
- w) relação idade-série dos alunos;

⁸⁴ Questões da atividade desenvolvida no curso estão no anexo G

- x) educação e inclusão;
- y) tratar sobre alunos especiais; professores e escolas estão mal preparados;
- z) renda escolar, o repasse deveria ser mensal e maior;
- aa) crianças e adultos deficientes;
- bb) o preconceito e as dificuldades de locomoção (SUZANO, 2005b)

As respostas apresentadas, boa parte na forma de questões, foram discutidas pela equipe da SME com as formadoras e contempladas na estruturação do Módulo II do CFCCE. Tratam-se de manifestações com fortes preocupações com o que acontece na escola. A solicitação apresentada no item “u” para “falar sobre educação que é muito importante e nunca se fala” é reveladora quanto à importância de espaços que se apresentam com possibilidade de formação política. Tal solicitação apresenta-se quase que como um apelo para se discutir o que é central em educação: discutir a própria educação. Esta entendida como balizadora, orientadora, articuladora de todas as demais discussões que envolvem crianças, adolescentes e adultos.

Ao final do curso, com significativo sentido simbólico, se realizava a entrega formal de certificado para os conselheiros em clima de festa alegremente preparada para o evento. No mesmo, contou-se com a presença dos cursistas e de seus familiares, de grupos de crianças apresentando atividades culturais, das formadoras, do secretário de educação e equipe da secretaria, do secretário e assessores de governo e do prefeito, que apreciaram uma apresentação cultural de crianças da rede; houve o discurso emocionado de representantes de cada turma do curso, bem como um breve pronunciamento do secretário de educação e do prefeito. O curso recebeu destaque na imprensa local nos vários anos que ocorreu.

A partir da repercussão do Módulo I e após o levantamento das expectativas dos seus participantes, já com as sugestões e críticas dos conselheiros de escola, foi estruturado o Módulo II do curso para o ano de 2006. Como sugestões temáticas para o Módulo II, foram contemplados os seguintes temas: a) a escola na sociedade capitalista; b) a relação APM e Conselho de Escola; c) ciclos e avaliação na escola; d) indisciplina na escola; e) processos de inclusão/exclusão/ECA; f) relações de poder, envolvendo as diversas sugestões apresentadas anteriormente.

Críticas ao Módulo I foram registradas, como: pouco tempo destinado às discussões tão interessantes; falta dos diretores de escola participando dos cursos; muitas ações participativas acontecendo no município num mesmo dia e hora, gerando ansiedade dos participantes que gostariam de participar também de outros eventos; eventos como reuniões do Orçamento Participativo, acontecendo no mesmo prédio; existência de limite de vagas para os participantes por escola.

Segundo a formadora Cida, as pessoas manifestaram muito interesse pelo curso, algumas o fizeram mais de uma vez dizendo estar num processo de descoberta. As reflexões de outra formadora sobre a manifestação dos conselheiros escolares no curso é reveladora quanto ao tempo disponível e o tempo necessário para a construção coletiva. Segundo essa formadora

[...] houve inúmeros relatos sobre as histórias de vida, principalmente quando crianças, sobre infâncias sofridas, abusos, trabalho infantil, violência doméstica, desejos e vontades frustradas pela pobreza, que me comoveram e me fizeram refletir essas histórias com a nossa proposta do curso. Certamente o tempo para o curso não seria suficiente para dar vazão a todas as vozes, para conhecermos melhor as pessoas, essa reflexão sobre o tempo me acompanha sempre, pois de fato fazemos propostas PARA as pessoas e não propostas COM as pessoas, temos o modelo de curso, temas, bibliografia, e passamos a dar o curso e não há tempo de construir junto... (Formadora Inês).

A organização da infraestrutura e da proposta e dinâmicas do Módulo II foi realizada nos moldes do que ocorrera no Módulo I, agora com a preocupação de colocar maior ênfase na escola e no papel do conselheiro escolar como representante. As formadoras realizavam constantes reuniões para afinar o eixo teórico que orientaria cada tema do curso, buscando a articulação entre eles. Por ocasião das entrevistas realizadas com as formadoras para essa pesquisa (dezembro de 2010), no tocante ao eixo teórico que orientou suas ações, elas responderam:

Para o tema de Direitos Humanos, Cidadania, ECA, Inclusão e gestão democrática, utilizamos como referência: BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania Ativa*; COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*; GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais. O princípio educativo*; CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*; CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão?*; DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*; GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*; GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia Social de Rua*; LIBERATTI, W. D.; CYRINO, P. C. P. *Conselhos e Fundos no Estatuto da Criança e do Adolescente*. (Formadora Inês).

Em um curso de formação política, como esse, mostrou-se fundamental aprofundar as reflexões sobre *as mulheres* e seus direitos em um contexto de profundas desigualdades, como parte da discussão sobre as *relações de gênero* em nosso país e na escola em particular, [...] Em uma breve incursão teórica por esse campo[...] reforço aqui que o conceito de relações de gênero refere-se aos *significados* de feminilidades e masculinidades que constroem/são construídos pelos sujeitos, mulheres e homens, em suas práticas sociais (SCOTT, 1988, 1990; SOUZA-LOBO, 1991; VARIKAS, 1994, 1999; NICHOLSON, 2000) [...] (Formadora Sara).

Para as discussões etnia e democratização da gestão da escola: Kabengele Munanga, Maria Aparecida S. Bento, Lilia K. Moritz Schwarcz, Iray Carone entre outros e documentos institucionais produzidos pelo Ministério e Secretarias de Educação e Organizações Internacionais (Unesco) a partir das

produções de entidades do Movimento Negro ao longo do século. (Formadora Cenira e formadora Rute)

Para as discussões sobre educação e espaços democráticos de participação, relações de poder, indisciplina, direito à educação, Associação de Pais e Mestres e Conselhos de Escola e gestão democrática: Michel Foucault, Vitor Henrique Paro, Paulo Freire, Maria de Mesquita Victoria Benevides, Marília Pontes Sposito, Romualdo Portela de Oliveira, T. H. Marshall, Ação Educativa, Maria da Glória Gohn, Angela Antunes, Maria Helena Souza Patto, Norberto Bobbio, Marx (Formadora Cida e formadora Inês).

Para as discussões sobre ciclo, seriação, avaliação, inclusão e gestão democrática: Marcia Jacomini, Elba de Sá Barreto, Vitor Henrique Paro, Luiz Carlos Freitas, Denise Costa Aguiar (Formadora Cenira e formadora Cida).

A princípio, as inscrições para o Módulo II seriam priorizadas para quem tivesse participado das discussões do Módulo I, mas isso foi logo desconsiderado diante de outras pessoas que, não tendo participado do Módulo I, manifestaram interesse nesse momento de realização do Módulo II⁸⁵. Dada a complementaridade, mas não interdependência, dos módulos, considerou-se, para a inscrição, o interesse do conselheiro fazer um ou outro módulo no momento que tivesse melhor possibilidade.

Quanto ao primeiro contato com o grupo, tanto no Módulo I quanto no II, as formadoras observam que a identificação do nome de cada conselheiro em um sulfite na frente da carteira ajudou. “Percebeu-se a manifestação de apreensão, vontade de querer saber quem eram aquelas pessoas, que histórias de vida traziam” (Formadora Cida); “em especial os familiares das crianças, mães e funcionários(as), mostraram-se muito receptivos, interessados e abertos(as) às discussões que, por vezes, tocava na desconstrução de algumas máximas do senso comum. Alguns(as) estavam fazendo o curso pela 2ª ou 3ª vez por vontade própria” (formadora Marília); “Foi com certa ansiedade e bastante curiosidade de ambas as partes. As(os) conselheiras(os) foram sempre muito receptivas(os) com relação ao curso e às(aos) formadoras(es) e organizadoras(es) desde o início do curso. O grande envolvimento ficava evidente até no momento final, nas ‘formaturas’ organizadas, nas falas das(os) oradoras(es), na emoção de todas(os) nós.” (Formadora Sara).

Na opinião de alguns conselheiros, as respostas sobre o que se lembravam do curso eram variadas. Para o conselheiro Israel, a lembrança era de que “Nesse dia não via nem o dia passar. Foram várias pessoas que passaram o curso, umas mais sérias, outras mais alegres, você nem via o dia passar”. Já para a conselheira Rosely, “Acho que no curso tem muita distorção. Um combate o outro porque abriu a boca”. Ao ser indagada sobre que tipo de

⁸⁵ Curso Módulo II: em 2006, dados não computados. Em outubro de 2007, o total de participantes foi de 145 sendo 29 homens e 116 mulheres. Em agosto de 2008, total de participantes foi 91, sendo 14 homens e 77 mulheres.

situação ilustraria essa fala, comenta: “Lembro de uma menina que era conselheira da saúde, ela debatia comigo, eu queria dizer que ela estava errada, que a gente não estava lá para brigar, eu não estava lá para... Ela era uma pessoa muito bruta, respondona, ela saiu. Parou.” (Conselheira Rosely). Essa conselheira participou de diversas disputas por espaço na sociedade amigos do bairro (SAB) e diz não ter conseguido a vaga de conselheira tutelar por conta de ter disputado espaço como conselheira na área da saúde.

A manifestação do conselheiro Márcio, que tem um filho com necessidades especiais, ilustra o entendimento que teve sobre a proposta do curso:

O curso de Conselho de Escola, fiz em Palmeira. Achei bom, nunca houve na escola essa iniciativa. Capacitar para a participação. Nunca houve isso. Hoje o cidadão não sabe do seu direito de cidadão. O curso teve muita coisa de bom. Uma coisa boa do governo é a gestão democrática. É importante capacitar o cidadão. Ninguém sabe o direito do cidadão [...] Esse curso foi ótimo. (Conselheiro Márcio).

Ao ser questionado sobre do que se lembrava do curso, responde:

Olha... eu achei fraco o curso, dava um direcionamento, mas não dava a orientação completa. Olha, o cidadão tem direito, dava orientações, mas faltou muita coisa, faltou incentivo para participar, foi muito superficial, bem o que faltou, ah..., não tiveram falas sobre o ECA, que é muito importante, não falaram da legislação, faltou a parte da legislação que dá para você falar num linguajar mais... Bem, fiz vários outros cursos de legislação e dei cursos também. (Conselheiro Márcio).

Para o conselheiro Humberto que participou de todas as etapas dos cursos e módulos, a manifestação é de que o curso é muito bom e dá para aprender diferentes coisas, por isso participa de todos.

A formadora Inês, que atuou na proposta em 2005 e 2006, sintetiza esse primeiro contato de formação política proporcionada pela SME. Ela assim se expressa:

Para os nossos encontros a expectativa (das formadoras) era a construção de um espaço de formação não escolarizante, ou seja, não estávamos dispostas a realizar um curso de educação bancária, e sim, construir um espaço de troca entre formadoras e cursistas. Sobre o primeiro contato, a ideia era impactar os cursistas na forma e nos conteúdos abordados, portanto, a logística do ambiente físico, mesmo sendo uma sala de aula, teria a disposição das carteiras em círculo, a recepção era de acolhimento, solicitando que as pessoas sentassem aleatoriamente, fazíamos as dinâmicas de apresentação, nome – idade – atividade que exercia – motivação para participar do curso. Esse primeiro contato era de fato relevante, pois após quatro horas de trabalho, o cursista teria um parâmetro de como seria o curso, e para quem esperava um curso convencional, para anotar o tempo todo, ter palestras, ter apostila para estudar os temas, essa pessoa, a partir do encontro inaugural, teria que reavaliar suas expectativas. Para os cursistas que estavam iniciando sua participação política,

pois ser conselheiro de escola era adentrar para a vida pública, esse primeiro momento era tomado com novidade. (Formadora Inês, 2010).

Ao serem questionados sobre o que mais chamou a atenção, todos responderam terem sido tocados pelo vídeo Ilha das Flores⁸⁶, lembrando a cena de mulheres e crianças pobres, e, de diferentes formas, comentaram a importância de se garantir os direitos de todos, apresentado no Módulo I do curso.

Por meio do curso de formação, os conselheiros trouxeram demandas para a política educacional:

- a) questionaram a verba a ser viabilizada para a escola por quantidade de aluno e não por necessidade da escola;
- b) solicitaram autonomia para a escola angariar verba;
- c) solicitaram mais segurança nas escolas;
- d) solicitaram obrigar diretores a fazer o curso, pelo menos um módulo;
- e) questionaram a falta de papel higiênico nas escolas;
- f) propuseram a revisão da situação das crianças consideradas “indisciplinadas”, registradas no “livro preto⁸⁷”.

Ao serem questionadas sobre qual é o desafio do Conselho de Escola, três turmas responderam:

- fazer reuniões com os pais pelo menos duas vezes ao mês; a participação dos pais no orçamento participativo (turma I);
- trazer os pais junto com a escola, principalmente para participar do conselho; tornar mais conhecido o conselho na comunidade, conquistando a confiança dos pais em geral, relativos aos problemas da escola (turma II);
- participar do conselho para saber o que se passa dentro da escola (turma III) (SUZANO, 2006c).

Como elementos facilitadores à democratização da gestão da escola de hoje, as turmas indicaram: a existência do Conselho de Escola, a divulgação pelos diretores dos gastos da escola, a comunicação dos professores com os familiares, os recursos que chegam à escola e o acesso ao diálogo.

Como elementos dificultadores para a democratização da gestão listaram: má vontade de “funcionários” em conceder certas informações, pais que não participam, falta de informações para os representantes do conselho. Para superar essas dificuldades sugerem:

⁸⁶ “Ilha das Flores”, filme de curta metragem produzido por Celso Furtado na década de 1980. Filmado na Ilha das Flores, no Rio Grande do Sul, mostra, através de uma abordagem interdisciplinar, o poder do dinheiro e a relação entre pobreza e liberdade.

⁸⁷ Livro criado em algumas escolas para fazer anotações de atitudes dos alunos, consideradas inadequadas por professores, funcionários e direção da escola.

projetos para incentivar os familiares na busca de alternativas para melhoria da escola, mais propaganda e comunicação do CE, melhora no diálogo, mudança da situação por meio da participação e da análise de diferentes pontos de vista.

Quando se questionou sobre quem está envolvido nesse processo, as respostas foram:

[...] os representantes do município, os governantes, a população, o Conselho de Escola, a direção da escola, e principalmente os alunos (turma I); os pais e mães dos alunos, a comunidade, professores, funcionários e todos juntos que formam o conselho de escola (turma II); todos, escola, conselho e comunidade (turma III) (SUZANO, 2006c).

No processo de avaliação, ao final do módulo, um agrupamento assim se expressou: “São assuntos sérios e importantes para as nossas crianças; poderá influenciar a formação de nossas crianças para o resto da vida; são assuntos delicados [...]” (SUZANO, 2006c).

As diferentes informações apresentadas sobre o CFCCE ilustram um processo formativo em construção que, apenas demonstra o início de um processo com muitas possibilidades de reorganização, reestruturação, encaminhamentos e possibilidades de articulação com outras propostas formativas.

Nesse sentido, as diferentes ações desencadeadas pela SME com perspectiva de formação política trouxeram nova dinâmica para a Rede Municipal de Ensino que, não obstante, passaram a contar com o segmento dos familiares nos espaços democráticos de participação criados com o governo do Partido dos Trabalhadores, trazendo suas inquietações, questionamentos, sugestões, opiniões, concordâncias e discordâncias dos encaminhamentos adotados pela administração, manifestando a questão do pertencimento aos espaços públicos na busca da melhoria da qualidade do atendimento na escola.

As ações apresentadas, em seu conjunto, exigiam articulação entre si, inclusive para o desencadeamento de outras ações tão necessárias à prática democrática como: o protagonismo infanto-juvenil, a eleição de diretores de escola, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar com a comunidade educativa, entre outras.

A prática democrática exige ouvir a comunidade educativa quanto aos seus anseios e expectativas, sugerindo investimento por parte do poder público para atendimento e continuidade desse investimento, independentemente das mudanças de secretários e equipes dos setores da SME, uma vez que essas ações se apresentam em consonância com o programa de governo apresentado à população, bem como com o amparo legal na busca da garantia de direitos à educação de qualidade para todos em que a participação política se faz de extrema importância.

No capítulo que segue, trazemos o perfil dos conselheiros de escola e várias concepções por eles elaboradas que entende-se poder contribuir com a elaboração de propostas da política educacional municipal.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar, de forma mais detalhada, os conselheiros de escola pesquisados, bem como a análise e a discussão dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com esses sujeitos, no final do ano de 2010, no município de Suzano (SP).

No contexto desta investigação, considerou-se focar nas entrevistas algumas concepções elaboradas pelos conselheiros de escola voltadas à formação política, participação política, representação, escola, Conselho de Escola e direitos. Essas concepções, entre outras, pareceram-nos importantes, em razão da estreita relação que estabelecem entre si e da possibilidade de nos apresentarem “pistas” relevantes para a elaboração de propostas de políticas públicas com foco na formação política de conselheiros de escola. Dada a escassez de pesquisas acadêmicas relativas a essas concepções, o mapeamento aqui apresentado traz contribuições, na medida em que expõe falas significativas dos conselheiros de escola entrevistados, analisadas à luz da teoria adotada, o que nos permite traçar algumas conclusões apresentadas a seguir.

A apresentação dos sujeitos da pesquisa, da forma de contato entre pesquisador e pesquisados, do local de realização das entrevistas e do ambiente instalado durante sua realização é feita com o propósito de identificar os sujeitos em suas manifestações sobre os itens analisados. O quadro dos sujeitos de pesquisa justifica a necessidade dessa apresentação. Além de nos interessar que sejam integrantes das famílias das crianças e adolescentes, há outros critérios que definem a escolha dos conselheiros: a participação em ação social coletiva, antes de se tornarem conselheiros de escola, a região em que residem no município, a modalidade de atendimento da escola em que atuam como conselheiros – se na creche, na pré-escola ou no ensino fundamental. Releva-se, ainda, como critério o aspecto do gênero.

Ressalto que, desses critérios, dois apresentaram-se com certa peculiaridade. O primeiro refere-se ao gênero, dada a histórica participação das mulheres nos movimentos sociais e em diferentes formas de ações sociais coletivas e suas contribuições na luta por direitos. A lista de nomes dos conselheiros de que eu dispunha mostrava uma predominância de mulheres participando do Conselho de Escola e do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras Escolares (CFCCE). Assim, procurei entrevistar conselheiros e conselheiras de escola; à medida que as entrevistas iam acontecendo, as respostas apresentadas por mães, avôs e pais se aproximavam. No processo de análise dos dados, constatei que o recorte de gênero e

o critério etário – dada a idade dos avôs pesquisados – demandaria uma pesquisa específica e um aprofundamento teórico muito mais amplo do que eu dispunha para o tratamento dessas questões. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância da questão de gênero para a atuação dessas pessoas no Conselho de Escola, priorizei as concepções trazidas por eles num contexto mais amplo em que gênero e idade foram percebidos, porém não explorados.

A segunda particularidade diz respeito ao recorte quanto ao histórico de participação em ação social coletiva dos sujeitos, antes de eles se tornarem conselheiros de escola. Embora não enfoque nesta pesquisa o resgate da memória, deparei-me, em diferentes momentos, com conselheiros que, ao falarem do passado recente (2005 a 2009), referiam-se ao acúmulo de sua experiência e aprendizagens de conselheiros desenvolvidas até o momento da entrevista (2010). Assim, as concepções por eles apresentadas relacionam-se, também, com suas experiências recentes, não se limitando à fase anterior à sua experiência como conselheiro de escola. Esse contexto os levava a falar, por exemplo, de ações de que participaram em 2005, momento de início de sua atuação como conselheiro de escola, atualizando seus significados para o tempo das entrevistas, o ano de 2010. A questão da memória seletiva esteve presente com certa frequência, como veremos nos casos dos conselheiros Márcio e Mariana. Entendo que as concepções apresentadas por esses conselheiros – sem a intenção de generalizá-las, até porque metodologicamente seria impossível – podem contribuir para a análise e a elaboração de propostas de formação política.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresento os conselheiros de escola entrevistados. Na segunda, exponho as concepções por eles manifestadas em relação à formação, participação e representação, escola, conselho de escola e direitos.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Ao todo foram realizadas doze entrevistas. Andrezza, Jonas e Israel são moradores da região norte; Gilson, Márcio, Humberto, Amanda e Eny, moradores da região central; e Mariana, Nair, Mirtes, Rosely residem na região sul. Quanto à modalidade de ensino em que atuaram como conselheiros, Andrezza, Israel, Gilson, Márcio, Rosely, Mirtes, Nair e Mariana atuaram predominantemente no ensino fundamental, enquanto Amanda, Humberto, Jonas, Eny, na educação infantil. É interessante ressaltar que alguns desses conselheiros passaram a

atuar também em outro nível de formação escolar, à medida que suas crianças mudavam de escola. Foram os casos das experiências de Eny, Humberto e Márcio.

Segue abaixo breve descrição dos conselheiros que participaram desta pesquisa.

Andrezza – Tem 35 anos de idade, é casada e mãe de duas crianças: um menino e uma menina. Trabalha em casa, ocupando-se dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos. No ano de 2009, trabalhou como auxiliar de transporte escolar particular e diz ter gostado muito do contato com os adolescentes. Mora na região há 12 anos. A casa onde mora é própria, de construção simples e individualizada, que possui três cômodos e garagem. A rua é asfaltada, com pouca circulação de automóveis e tomada por muitas crianças que ali brincam. Ela está localizada numa região com aparência de várzea e em bairro recém-formado, distante do centro, fazendo divisa com o município de Itaquaquecetuba. Andrezza completou o ensino médio. Conselheira de escola em 2005 e 2006, época que tinha o filho na escola municipal, hoje não atua mais em conselho de escola. Tanto pelo contato ao telefone como em sua casa, demonstrou-se acolhedora, atenciosa, falante e interessada na pesquisa, enquanto eu lhe explicava a proposta da entrevista e da pesquisa. Demonstrou certo saudosismo quando falava da sua experiência como conselheira de escola e como participante do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras Escolares.

Israel – Após contato por telefone, recebeu-me em sua casa, localizada numa rua asfaltada, larga e tranquila e que compartilha o terreno com outra casa. Na pequena sala, de organização simples, conversamos. Ao lado, estava seu filho, que, respeitosamente, desligou a TV e passou a escutar a conversa. Com fala tranquila e pausada, Israel comentou que nasceu em Suzano e quando casou, já há 14 anos, foi morar no Paraná. Ficou naquele estado por 9 anos, época em que deixou de estudar. Voltou para Suzano e sentiu falta dos estudos. Procurou, então, “concluir os estudos”, cursando o ensino fundamental, em modalidade a distância. Trabalha como guarda civil municipal, em horários alternados, das 10h às 10h. Diz chegar em casa às 11h30 e, depois de repousar um pouco, dedicar-se aos afazeres da casa, pois a esposa trabalha fora o dia todo. É ele quem acompanha a vida escolar do filho. Durante a conversa, o entrevistado parecia buscar palavras para tentar se expressar. Foi conselheiro escolar em 2005 e presidente do Conselho de Escola onde seu filho estudava. Participou do Curso de Formação de Conselheiro e Conselheira de Escola e hoje diz não ter tempo para participar da escola ou de outros espaços de participação do município.

Amanda – Foram três contatos por telefone até conseguir realizar a entrevista, que ocorreu no seu salão de beleza localizado numa rua arborizada e tranquila da região central de Suzano. Trata-se de uma região com casas amplas, bonitas e com bom acabamento.

Inicialmente, foi a irmã da Amanda que me recebeu para conceder uma entrevista. Expliquei novamente o objetivo do trabalho e então Amanda foi chamada. Atendeu-me de maneira fria e disse que não sabia se podia me ajudar. Logo ficou mais calorosa e disse que poderia fazer as duas coisas, dar a entrevista e cuidar do pé da cliente. Amanda disse estar em Suzano há poucos anos. Era moradora da zona norte da capital paulista. Tem 33 anos de idade, é casada e tem dois filhos pequenos. Foi conselheira de escola em 2005 e 2006, época em que tinha sua filha na creche. Participou de algumas reuniões do Orçamento Participativo (OP), que naquela ocasião definiria a construção do novo espaço da creche que teria o prédio substituído. Hoje diz não participar de nenhuma atividade do Conselho de Escola. Durante a entrevista, expressava-se bem, geralmente sem dúvidas em seus posicionamentos; no entanto, era perceptível em sua fala certo desânimo e a descrença em qualquer forma de participação.

Gilson – Fiz contato com ele por telefone. Disse poder me atender, mas estar de férias naquele momento e, contraditoriamente, indicou a creche em que trabalha para a entrevista. O funcionário que contatei para combinar o encontro com Gilson estranhou o fato de ele ter marcado a entrevista na creche – “mas ele está de férias... como marcou aqui?”. A creche está localizada no centro do município. Ao me atender, Gilson tirou o fone do gancho e passou a conversar rapidamente comigo, dizendo que a esposa o aguardava. Completou o ensino médio e é secretário da creche onde a entrevista foi realizada e onde já foi conselheiro de escola. Atualmente, é conselheiro de escola de uma outra unidade onde seu filho estuda. Diz quase não ter tempo para participar de outras atividades no município. Dedicou-se ao trabalho da creche e à igreja. Portou-se na entrevista de maneira bem formal, falando muito, rapidamente e com objetividade.

Jonas – Ao primeiro contato no telefone, demonstrou-se convidativo e muito acolhedor. Mostrou disposição em me atender prontamente, passando a dar todas as orientações para eu chegar à sua casa. Tudo com uma riqueza de detalhes, de forma tão clara que eu conseguia, facilmente, visualizar o caminho, que se distanciava mais e mais do centro. Sua casa está localizada defronte a um amplo espaço, que, provavelmente, será transformado em uma praça. O aposentado morava num bairro da zona leste da capital e está há mais de 14 anos em Suzano. Seu Jonas é casado e está com 65 anos. Estudou até a 8ª série comercial. Diz que antigamente não havia escola pública, apenas a particular. “Meu pai deu um jeito e pagou”, disse ele. Foi conselheiro escolar em 2005 e 2006, abandonou a função, mas em 2009 retornou, dizendo poder ficar até abril de 2011, quando sairia novamente para conceder a oportunidade dessa experiência de participação a outro. Foi conselheiro da creche e da Emei próxima. Atua em diferentes movimentos no município, como o vinculado à luta pelo

restaurante popular, ao Orçamento Participativo e ao atendimento às crianças do bairro. Diz ser uma liderança local. Atualmente cuida dos netos durante o dia e está livre à noite para participar.

Rosely – O encontro foi marcado após o segundo contato telefônico. Antiga moradora do município de Santo André, reside em Suzano há 12 anos. Sua casa, espaçosa e ainda inacabada, é oriunda de herança familiar e está localizada ao lado de uma chácara que fica aos seus cuidados e que sua família utiliza como lazer, em área com características rurais, próxima da divisa do município de Suzano com Ribeirão Pires. Casada, mãe de duas filhas casadas e de uma adolescente, ocupa-se dos afazeres da casa, da família, da chácara e estuda. Faz um curso superior a distância. Diz ela que seu dia a dia é bem corrido para dar conta de tudo e ainda acompanhar as aulas e lições *on-line*. Justifica, assim, sua ausência nas associações, reuniões e em outras ações coletivas do bairro de que outrora participava. Aos 52 anos de idade, disse ter muita história de participação para contar, desde a época que chegou no bairro, pois este era desprovido de tudo. Falava muito, deixando transparecer certa decepção com o processo participativo. Foi conselheira de escola em 2005 e fez o Curso de Formação de Conselheiro e Conselheira Escolar, atuando em diferentes processos participativos do município como os do Orçamento Participativo e do Conselho de Saúde, tendo também se candidatado para trabalhar como conselheira tutelar.

Senhor Humberto – Ao conseguir falar com ele por telefone, foi muito atencioso, porém disse que teria que consultar sua agenda para poder me atender, pois estava bastante ocupada de compromissos. Quando consegui um horário na sua agenda, fui até sua casa, localizada próxima ao centro de Suzano, na estrada de principal acesso ao município de Moji das Cruzes. Na casa de padrão médio, construída em um amplo terreno, fui muito bem recebida e no quintal conversamos longamente. É casado, têm três filhos e duas netas. Tendo nascido na zona rural do Mato Grosso do Sul, estudou até o antigo curso de admissão e diz estar em Suzano há mais de 40 anos. Aos 65 anos de idade, está aposentado e participa de inúmeras ações sociais coletivas, cursos, palestras, associações, conselhos, associações no município, há vários anos. Fala emocionado, e com alegria, de todas as ações de que participou e de que ainda participa. É conselheiro de escola desde 2005, atuando em várias escolas. Fez o Curso de Formação de Conselheiro e Conselheira de Escola várias vezes e vários outros cursos oferecidos pelo município e por outros canais de participação. Possui um quarto repleto de livros e de certificados de cursos e eventos de que frequentou.

Márcio – Assim que conversamos por telefone sobre a pesquisa, ele prontamente se dispôs a colaborar. Tem 40 anos e é casado e tem dois filhos. Trabalha no centro de São

Paulo, é funcionário público federal. Mora em uma casa bonita, bem acabada e espaçosa, localizada em uma região bem próxima ao centro de Suzano. Junto da esposa, passou a falar de suas atuações como pais de uma criança com deficiência física, hoje com 11 anos. Muito falante, Márcio disse ter feito o CFCCE e vários outros cursos. Ele e a esposa atuaram na escola: ele, no Conselho de Escola, e ela, na APM. Afirma ter mobilizado muitos outros pais para participar.

Eny – Mostrou-se atenciosa e acolhedora. Em sua casa apresentou-se muito falante e firme no que dizia. Moradora de Suzano há oito anos e meio, morava em São Paulo. Mora em uma região nobre do município. Sua casa é ampla, bonita e bem acabada. Aos 45 anos de idade, trabalha em casa ajudando o marido na produção e no comércio de churrasquinhos. Chegou a iniciar o curso superior, porém parou em razão do casamento. Tem três filhas. Duas com mais de vinte anos de idade e uma com 8 anos. Nunca participou de movimentos sociais e não fez o CFCCE. Passou a atuar como conselheira de escola a partir de 2005, quando a filha estava na Emei, e continuou como conselheira quando a filha mudou de escola.

Mirtes – O contato com a Mirtes deu-se por intermédio de uma professora que a identificou como sendo bem participante. Ela se demonstrou, por telefone, prontamente disponível para a conversa. Seguindo por uma rodovia que cada vez mais se distanciava do centro do município, tive acesso a um bairro novo de Suzano. Na parte alta do bairro, numa esquina, próxima à escola, está localizada a casa da Mirtes. Casa pequena, simples, limpa e organizada. Segundo a conselheira, a casa foi herança. Ela mora na frente com os filhos, sendo um casal de adolescentes e um menino de oito anos de idade. Aos 51 anos de idade, diz ser moradora antiga do bairro. Lembra quando quase não existiam casas ali e que os sítios existentes eram de poderosos da região. Diz ter morado, por um período, no litoral paulista, tendo passado muita necessidade, fome e que lutou pela sobrevivência desde muito cedo. Das várias atividades que desempenhou, diz ter participado de ações sociais coletivas diversas, principalmente daquelas ligadas às crianças, como o Conselho Tutelar e a Pastoral da Criança.

Mariana – Ao primeiro contato por telefone, Mariana demonstrou-se bastante atenciosa e logo falou da amiga e vizinha Nair. Mora numa rua larga, asfaltada e calma, em um bairro com características de recém-formado, localizado distante do centro do município. A entrevistada recebeu-me solicitando que me acomodasse em uma cadeira junto a uma mesinha disposta na frente da sua casa, a qual usa para atender à comunidade que a procura por ser distribuidora do leite e de outros alimentos para os moradores. Diz ter vindo de um bairro da zona leste da capital e, ao chegar, sentiu a necessidade de unir a população para reivindicar melhorias para o bairro. cursando atualmente o segundo ano do ensino médio,

conta que, em 2005 e 2006, época em que era mãe conselheira de escola, também era aluna da EJA. Passar a fazer parte do Conselho de Escola e ter feito o CFCCE foi, segundo seu relato, o divisor de águas na sua vida. Conta que antes não ajudava ninguém e que, a partir de então, passou a atuar em prol da escola e da comunidade. Afirma que só deixa esse tipo de atuação voluntária se conseguir um emprego remunerado.

Nair – vizinha e amiga da Mariana, foi entrevistada no mesmo local que a amiga. Veio de sua casa, localizada no outro lado da rua, assim que recebeu o chamado da Mariana. Conta que se conheceram ali, no mesmo bairro e que passaram a atuar juntas. Veio de um bairro da zona norte da capital. Trabalhava como voluntária em uma escola particular (há 25 anos) no bairro onde morava, num projeto que abria a escola aos finais de semana, tendo sido contratada recentemente. No bairro onde mora, diz realizar trabalhos voluntários junto com a Mariana. Mostrou-me as manchas no rosto que afirma ter adquirido a partir das frequentes e intensas caminhadas sob o sol para realizar visitas aos moradores da região e saber de suas necessidades. Foi conselheira de escola entre 2005 e 2006, tendo sido indicada pela Mariana por ter experiência de atuação na escola que atende à comunidade em atividades extraescolares. Nessa época, já estava concluindo o ensino médio e, como tinha uma filha matriculada na escola municipal e um filho já rapaz, aceitou ser conselheira, após o convite da amiga para participar do processo de eleição de conselheiros. Depois não cessou mais sua atuação na comunidade.

Feitas as apresentações dos entrevistados, passo a apresentar as concepções por eles elaboradas.

4.2 Formação política: revelações que qualificam essa formação

Feitas as apresentações, encaminhamos as concepções elaboradas pelos conselheiros de escola. A formação política será tratada neste capítulo como primeiro item das concepções elaboradas pelos conselheiros de escola, pois entendo que ela, sendo construída nas ações da vida, repercute em todo o processo de análise das demais categorias focadas nesta pesquisa, bem como de tantas outras não abordadas aqui.

Com a preocupação de entender que tipo de formação os conselheiros de escola valorizam e em quais espaços entendem que ela pode ser desenvolvida, considere, de forma mais marcada, na análise do item sobre formação política, dois agrupamentos de pesquisados.

Um grupo é constituído por conselheiros que indicaram, em suas entrevistas, que não faz parte do seu cotidiano o envolvimento em ações coletivas no bairro, na região, limitando-se à participação como conselheiro de escola. O outro grupo é composto por conselheiros de escola que, além de atuarem no Conselho de Escola, tiveram, ou têm, engajamento em ações sociais coletivas, trabalhos voluntários, atuando fora da escola para além da representação dos familiares das crianças na escola.

Para as demais categorias de análise⁸⁸, os limites dessa separação foram se apresentando de forma menos evidente, fato que me levou a enfatizar tanto os agrupamentos adotados. Entendo que essa separação, para a categoria de análise formação política, demonstrou-se necessária por poder revelar se há distinção nas percepções entre esses dois agrupamentos sobre as demais categorias analisadas. A observação poderá ser relevante para a elaboração de uma política preocupada com esse tipo de formação.

Portanto, a formação política, entendida neste trabalho, como construída a partir das relações que o ser humano estabelece na vida social, necessária à participação também política, remete-nos a um conceito rigoroso de educação que leva em conta a importância de se considerar o homem como um ser de relações, construtor e interferidor da história e da cultura, sendo por elas afetado.

Em Freire, temos que a vontade de se educar, de se libertar se dá em comunhão, para que se constitua a educação de todos. Essa vontade, também manifestada pelas opções que as pessoas fazem em processos participativos, qualifica a participação e revela aspectos da formação política desenvolvida no mundo da vida. Não basta, assim, os sujeitos mostrarem-se como pessoas cuja cabeça é enchida de conteúdos de pouco significado para a sua vida individual e coletiva. Nesse sentido, ao qualificarem suas aprendizagens, podem apresentar-se com a “cabeça bem-feita”, conforme discussão feita tanto por Montaigne quanto por Gramsci. Cada qual no seu contexto, ambos trazem contribuições para se vislumbrar a possibilidade de outra formação, diversa daquela que mecaniza o ser humano. Mas essa construção, que é coletiva, não se dá de forma harmoniosa e igualitária para todos os membros da nossa sociedade.

Gramsci alerta-nos quanto à fragmentação dos conhecimentos na sociedade e, como Freire, considera a importância da formação política como instrumento para a superação da opressão. Da Matta contribui para essa discussão quando afirma que, numa sociedade relacional

⁸⁸ No anexo H as concepções elaboradas pelos conselheiros estão organizadas em categorias de análise aproximadas em dois quadros. Neles consta, numa coluna a identificação do entrevistado, na segunda sua fala e na terceira coluna, possibilidades interpretativas analisadas.

como a brasileira, aprender a ser cidadão, sujeito de direitos, exige o aprendizado da distinção entre o público e o privado. Segundo autores como Freire, Gohn, Arroyo, Caldart, entre outros, esse aprendizado pode ser estimulado pela participação em ações sociais coletivas.

Essas referências, bem como as de Benevides e de Paro, que tratam a educação como instrumento para a transformação social, foram importantes para a análise das concepções de formação política apresentadas pelos conselheiros.

Tendo como referência a educação não formal e popular como sendo aquela que traz importantes contribuições para a formação e para a participação política, a análise dessa formação foi pautada com o intuito de evidenciar quais são os espaços que os conselheiros de escola valorizam como sendo de formação e como concebem a própria formação política.

O conselheiro Gilson fala da importância de as pessoas serem firmes, terem cabeça boa, para saberem enfrentar e superar as dificuldades da vida, associando essa necessidade à sua experiência como pessoa que foi muito discriminada, inclusive na escola, por ter os dois pés defeituosos. Diz observar o que se passa na escola e traz a importância de o conselheiro de escola ter acesso à dinâmica escolar. Segundo seu depoimento, fez toda a diferença fazer parte desse cotidiano, principalmente quando se tornou conselheiro de escola. Diz que foi possível perceber, a partir do momento que passou a participar do CE, a ampliação de sua noção de direito.

Nota-se que o seu processo formativo está refletido na reavaliação que fez da relação entre os familiares e a escola. A partir daí, estando, como pai e funcionário, mais próximo dessa dinâmica se redescobriu no que até então lhe parecia comum, parecendo ter emergido daquele contexto até então familiar (FREIRE, 1975). A compreensão da escola como grupo social resultou num salto de qualidade em suas ações quando passou a ser conselheiro de escola. Nas suas palavras: “isso [participar do conselho] é legal porque você vê que tem mais direitos do que pensava, porque eu sou funcionário há 17 anos e não percebia”. Essa percepção evidencia o desenvolvimento de uma formação decorrente desse *processo participativo instituído*, que, segundo Gilson,

Por passar a conviver dentro da escola e passar a ter uma outra visão. Quando passei a conviver com o cotidiano da escola, convivência dentro da escola aí eu percebi a necessidade de passar para quem está externo, tanto os benefícios que eles não percebem como algumas dificuldades do dia a dia e que os pais podem ajudar. (Gilson, conselheiro não participante de ação social coletiva).

Ocupando posição privilegiada na escola em relação aos demais familiares, ele percebe-se em tal situação e, mais que isso, podendo usar essa condição como possibilidade formativa para os demais familiares. Ao se colocar como alguém que pode passar as informações do cotidiano da escola para os familiares, expressa-se como uma *referência com potencial formador*, em que o diálogo é uma forma interessante para o processo formativo em relação aos demais familiares. Em que pese ser um agente do Estado – funcionário público atuando como secretário de escola – podendo, dessa condição, tender a impor sua percepção para os demais familiares e assim defender interesses corporativistas, não deixa de ser um pai preocupado com o bom andamento da escola. Percebe a importância da participação dos familiares para isso, evidenciando o desenvolvimento de um processo formativo nesse percurso participativo. Ele se percebe como detentor de informações que favorecem o desenvolvimento de ações do outro no estabelecimento de relações em que a participação política se faz presente.

Para Andrezza, o processo participativo no CE, na escola e no curso, trouxe mudanças de concepções e de postura, contribuindo para sua formação. Para ela, o desenvolvimento de uma percepção mais apurada de direitos possibilitou o seu entendimento acerca do contexto político mais amplo numa perspectiva em que não havia cogitado antes. Conta por exemplo que, sobre as eleições municipais, mudou de posicionamento a partir das reflexões desse processo participativo na escola. Nos dizeres dela: “o que nós planta nós come. Acabei vendo o outro lado. Mudei minha opinião”. Assim se referiu, ao destacar as possibilidades de participação antes não proporcionadas nem vivenciadas no município. Isso demonstra o alcance de políticas participativas presentes na política municipal.

Em análise semelhante à de Gilson quanto à sua atuação na escola, Andrezza diz: “muita coisa você pode passar”. Evidencia nessa perspectiva o *potencial formador* e o desejo de aprender mais e de procurar compartilhar com as pessoas esse saber. Ela relembra a escola tradicional: “tive professor, com certa liberdade, só na sétima série e aí é que fui participar um pouco mais. Não conseguia nem perguntar de tanta vergonha”. Descreveu-se como extremamente tímida, não se dando conta, contudo, de que possivelmente era intimidada em razão do contexto que aquele tipo de escola oferecia. Ao falar sobre o que aprendeu participando no Conselho de Escola, completa dizendo que

[...] hoje [ao perceber situações inadequadas] falo só uma palavra para perceber que não sou ignorante [...] guardo muitas informações e não tenho onde e com quem trocar, por isso que me dei bem trabalhando, conversando e orientando os adolescentes trabalhando no transporte escolar. [...] Fiz curso

no SENAC. Quero estudar, mas agora tenho dificuldades em casa.
(Andrezza, conselheira não participante de ação social coletiva).

Em sua fala, demonstra perceber seu potencial em aprender e construir com o outro, por intermédio do diálogo, novas possibilidades de aprendizagens, revelando ter adquirido firmeza para manifestar seus posicionamentos. Ao mesmo tempo, afirma: “apesar que com aquela diretora... Ela era excelente, tinha um afeto fácil, ajudou a compreender o que a gente pode, o que não pode”⁸⁹. Coloca, assim, no campo das emoções e das relações próximas e afetivas sua possibilidade de manifestação, demonstrando aceitar limites estabelecidos por outrem (HOLANDA, 1973).

Andrezza evidencia que esse interesse em aprender e esse *potencial formador* teve incentivo e suporte na relação hierárquica e próxima estabelecida com a diretora. A boa relação estabelecida com a diretora não é extensiva a todos os demais funcionários da escola. Isso pode ser percebido quando diz que foi para a escola e discutiu com uma funcionária que reclamou do seu filho em relação às brincadeiras dele no horário extraclasse. Diz ter ido até lá e resolvido o problema quase na delegacia de polícia. Sobre essa postura completa com a seguinte afirmação: “falo para os meus filhos que eu posso ter a falta de educação, eles não”. A concepção que desenvolve sobre a própria formação é de ser firme em determinadas situações, podendo ser inclusive mal-educada, ao mesmo tempo em que fala no desejo de dialogar com o outro nas reuniões do conselho para trocar experiências. No que diz respeito à defesa de direitos de seus filhos, a emoção toma conta dela, embora qualifique a manifestação como inadequada para os filhos, não lhes servindo, portanto, de modelo.

Andrezza vê como importante a voz firme na sua relação com os funcionários da escola, descartando o diálogo como uma possibilidade para a resolução dos problemas. Por outro lado, demonstra aceitar com naturalidade a determinação do que pode ou não pode fazer a partir dos limites apresentados pela diretora. Isso se explica pela relação vertical que estabelece na escola com a diretora, pela necessidade de aproximação com o que representa o poder para assegurar direitos. São situações que não só a impedem de “descobrir por si própria” a verdadeira relação que estabelece com o outro, como também dificulta a criação de outra forma de relação (GRAMSCI, 1968).

Em situação diversa daquela manifestada pela Andrezza na relação com os filhos, a conselheira Eny, ao falar da importância de participar na escola, associa-a ao aprendizado para a sua filha de oito anos. Na sua concepção, esse aprendizado pode ser desenvolvido pela

⁸⁹ Em diferentes momentos, quando conversamos, trouxe a figura da diretora, relacionando-a aos mais variados assuntos.

criança, que pode passar a entender a importância da luta por direitos desde cedo. Para Eny, uma vez estando presente em processos participativos, a criança vai observando, escutando, vivenciando situações com o adulto e podendo elaborar concepções e posicionamentos quanto às questões que envolvem seus direitos (GRAMSCI, 1978; PISTRÁK, 1981). Aprendizado que ela entende ser construído pela educação não formal, por meio da participação política, como aprendizado para toda a vida.

O posicionamento de Eny apresenta-se com certa peculiaridade, por inserir a criança nesse processo formativo e ao mesmo tempo participativo que julga não ser só seu:

[...] levo a minha filha junto. Então, eu vejo ali que ela mesma está aprendendo a discutir sobre os assuntos [...] ela aprende nesse sentido mesmo, como ser humano, que você tem que discutir, tem que ir em prol do que você realmente acredita. [...] não é só ir na escola. Verei resultados quando ela estiver brigando pelos direitos dela. (Eny, conselheira não participante de ação social coletiva).

A afirmação “não é só ir na escola” revela posicionamento de que não é só assistir e frequentar passivamente as aulas, na lógica da escola que trabalha com a transferência de conteúdos de quem sabe para quem não sabe, na educação bancária de que trata Freire (1979). Na atualidade, com a filha menor, Eny diz ter se inserido nesse processo participativo e não conseguir mais sair dele. Ao revelar a possibilidade de aprendizagem para a filha, evidencia considerar importante a educação não formal e popular existente nessa relação com a escola, importante para a garantia de direitos que julga relevantes.

Em sua formação, demonstra preocupação voltada à luta pelo direito à escola pública de qualidade para aqueles que dela precisam e argumenta:

[...] eu acredito que a gente tem que mexer na educação, que a gente tem que valorizar a educação pública, não somente quando chega em uma USP. Porque hoje, a gente só dá valor ao aluno da USP, mas não dá valor ao aluno da escola pública, desde a creche. Eu acho que é esse valor que a gente tem que começar a aprender [...]. Hoje, existe no MEC, que eu já até entrei também, até um negócio sobre o que são os conselheiros, sobre vivência de conselheiros, eu já vi. (Eny, conselheira não participante de ação social coletiva).

Eny se percebe com *potencial interferidor e formador*, a partir do aprendizado da participação política. Ao trazer a “USP” como exemplo de excelência em educação, demonstra que a concebe como privilégio para alguns, enquanto que à maioria que não tem acesso a ela resta um ensino público de qualidade questionável. Seu ponto de partida é a preocupação com uma educação escolar de qualidade para sua filha. Ao participar da ação

coletiva junto com outros familiares, reivindicando melhor atendimento na escola, Eny percebe o *potencial interferidor e formador* desse processo também para a filha.

A conselheira Amanda é advogada, portanto, com formação acadêmica diferenciada daquela dos demais conselheiros de escola. Percebe situações que colocam as crianças em estado de extrema vulnerabilidade frente à postura autoritária dos adultos que trabalham na creche. Para ela, “alguns professores não estão adequadamente preparados, têm crianças que acabam ficando com medo, crianças que ficam apavoradas”. Amanda percebe que há problemas na creche, porém sente-se com limites para encaminhar tais questões. Como conselheira de escola e mãe de criança atendida na creche, sua situação apresenta-se com certa vulnerabilidade diante da estrutura da creche, levando-a a uma postura de certa passividade, expressa na frase: “Via a situação e optei por não falar nada”.

Ao ser questionada sobre o porquê dessa opção, ela respondeu: “quando minha filha falou que a tia bateu [na amiguinha] fui falar com a diretora e ela disse que iria me colocar para falar com a professora, aí eu disse: eu não, você é que deve se expor a isso”. Esse “não falar nada” também revela-se como necessidade de esconder conflitos. Mesmo tomando a atitude que considerou mais adequada à situação, conversando com a funcionária responsável (a diretora), para que fizesse os devidos encaminhamentos, sua situação de vulnerabilidade não lhe permitiu ir além na defesa do atendimento adequado às crianças, possivelmente por não ser atingida diretamente, já que conta que sua filha era paparicada e muito bem-tratada por todos na instituição. Ela não se deu conta de que, se uma criança é maltratada, todas elas o são (FREIRE, 1994). Não se ateuve ao fato de que o bem-estar da sua criança deve, necessariamente, ser extensivo a todas as demais, sob o risco de tornar-se privilégio, não percebido por ela com tal conotação diante da naturalização de tratamentos diferenciados às pessoas adotados em espaços públicos de atendimento. (DA MATTA, 1991). Sua formação lhe confere possibilidade de estranhar o mal tratamento oferecido às crianças e de identificar possibilidades de encaminhamentos para resolução da situação através da diretora, mas a imobiliza quanto à percepção de tratamento diferenciado oferecidos a elas revelando certo aprisionamento ao qual está submetida.

Diante da postura equivocada da diretora, que deveria buscar soluções educativas para resolver problemas educativos, optou pela resolução pela via hierárquica, relevando o conflito entre os adultos que se desencadeados poderiam oferecer ainda mais repercussões negativas na relação com as crianças. O que se ressalta de sua postura é uma concepção de formação que, mesmo sendo representante no Conselho de Escola de um segmento que tem interesses diretos no que se passa na instituição, particularmente relativos ao

tratamento oferecido aos seus filhos, encontra limites para a defesa de interesses coletivos. Sua formação e condição na instituição permitiu ver e pontuar para a diretora a quem cabia a atitude com a funcionária, mas não permitiu agir com os seus pares ou propor ação que garantisse o bom atendimento a todas as crianças. Esse quadro pode exemplificar a ideia de Da Matta (1991) de que fomos formados e conformados a uma noção distorcida de garantia de direitos.

Quando o foco é o próprio filho, a formação política pode se apresentar associada à necessidade da mobilização coletiva. Para Márcio, pai de criança especial, o interesse pela participação resultou da necessidade de vaga para seu filho em escola regular. Isso o levou a perceber o fato de que a informação poderia lhe permitir acesso a direitos até então não requeridos, não questionados. A informação ampliava seu potencial argumentativo e de fundamentação legal. Esse conselheiro reconheceu na argumentação fundamentada, na expressão de sua voz, na persuasão, armas de luta para a defesa dos direitos do seu filho. Havia, ainda, como resultado, a possibilidade de ampliar seu *potencial interferidor e formador*. Em seu depoimento, diz:

Toda aquela coleção eu li tudo aquilo ali, e comecei a usar o que me ensinaram. Particpei no curso, sabe a cartilha que fizeram, o material do Conseg, da escola e vários outros. Consumi tudo aquilo com aplicação. Só que eles não esperavam que o resultado seria esse. [...] Ter conhecimento e aí fomos estudar para ir lá e saber o que falar. Qual é a nossa meta? Temos que ir lá com fundamento. Ah, é isso? Não pode? Então vamos ver o que fazer e o que pode. (Márcio, conselheiro não participante de ação social coletiva).

Demonstrando-se surpreso com o resultado que essa formação proporcionou, no debate e no embate direto com o poder público, viu que a busca por informações para embasar suas argumentações lhe colocou em situação diferenciada dos demais conselheiros e familiares. À medida que passou a expor as justificativas de sua causa e a necessidade de mobilizar outras pessoas, pela argumentação e persuasão, conquistou a adesão de muitos outros familiares que passaram a defender a importância da sua causa. Nesse processo, percebeu-se como conselheiro *referência com potencial formador, mobilizador, interferidor*. O que pode ser percebido a partir da sua fala:

[...] minha proposta era: coloquem o Fundef hoje Fundeb na linha de frente para trocar informações. A primeira vez que disse isso foi um problema, não entenderam. Eu tinha proposta. Todo o trabalho que fiz com o Fundef mostrava isso. [...] a população não sabe disso. [Também] Tivemos outro curso durante um ano. Faxineira, e outras pessoas de diferentes atuações

participaram. Cada um falava de uma parte e eu fiquei com a educação. Toda a parte da educação, fiz essa parte no datashow, coloquei meu filho como referência, falei do ECA, da Lei, foi muito bom deu muita base. (Márcio, conselheiro não participante de ação social coletiva).

O processo participativo em espaços institucionalizados trouxe-lhe informações e ampliou o poder de articulá-las. O exercício da participação foi se constituindo em desdobramentos e colocando-o em evidência em relação aos demais familiares. O alcance de suas ações já extrapolava os limites da escola e o atendimento do seu direito. Nesse sentido, Márcio demonstra certa satisfação com sua desenvoltura e com os resultados obtidos.

Em sentido oposto a essa satisfação decorrente da desenvoltura proporcionada no processo participativo, o conselheiro Israel, por ocasião da entrevista, demonstrava-se muito tímido e inseguro quanto à sua própria formação, apresentando-a, como sempre, inferior à de outras pessoas.

Por estar ali já achei que estava fazendo alguma coisa. Isso é coisa mais para mulher, que tem mais assunto. Mulher tem a mente mais aberta, mais estudo [...]. Eu pensava: por que estou aqui, né? Poderia ser uma mãe que tem mais tempo, por que eu estou aqui? Ela tem mais assunto, mais desenvoltura. A gente é mais calado, mais fechado, tímido. Mulher tem a mente mais aberta, por causa do estudo. Se expressa mais, a mulher chega, já faz amizade fácil, conversa mais, tem mais assunto, homem é mais tímido, igual no tempo dos meus pais, né? (Israel, conselheiro não participante de ação social coletiva).

Ressaltando, em diferentes momentos, a superioridade das mulheres, porque estudam, e da “molecada”, porque aprende tudo muito rápido, Israel avalia que já faz o suficiente somente escutando; sente-se lisonjeado em ocupar o cargo de presidente do conselho, mesmo dizendo que quase não fala nas reuniões, principalmente diante de mulheres, que, segundo ele, comunicam-se mais facilmente. A sua concepção de formação evidencia não a sua inferioridade intelectual, como acredita, mas a sua crença nela (RANCIÈRE, 2005), o que o leva ao imobilismo quanto à defesa de interesses coletivos. A revelada ausência de argumentação nas reuniões propiciou sentimento de inferioridade que resultou numa participação passiva, que o leva a entender que só por estar presente já estava fazendo muito para a sua condição.

A conselheira Mariana revela concepções semelhantes às de Israel, ao considerar que a formação política, em dado momento de sua vida, parecia ter sido reservada para o outro. A formação desenvolvida no mundo da vida introjetou nesses conselheiros falta de autoconfiança, que os levava a enfrentar dificuldades para superar a condição em que se encontravam (RANCIÈRE, 2005).

No entanto, segundo a fala da Mariana, o divisor de águas se deu a partir de sua atuação no CE como mãe de aluno e, ao mesmo tempo, como aluna da EJA. Comenta: “a diretora falou: Mariana, eu confio em você. Você tem capacidade. Eu dizia: eu não tenho capacidade. Ela: você tem, você vai. Então foi a força de vontade dela.” Instigada pela diretora a se inserir nesse processo participativo, passou a desenvolver a autoconfiança. Engajou-se, então, em ações voltadas à coletividade, vivenciando experiências que ampliaram sua visão quanto ao processo formativo e participativo.

Mariana, com fala alegremente e demonstra satisfação pelas suas ações, diz que seu entendimento sobre a formação passou a ser a de que o aprendizado deve ser compartilhado em prol não só da escola, mas também da comunidade. Essa percepção, desenvolvida a partir da “força” que a diretora lhe deu, tem um significado interessante. Não se trata de uma motivação desencadeada pela necessidade de defesa de direitos, de reivindicações, mas pela ação de um agente da escola, visto como hierarquicamente superior. Isso evidencia a importância da relação vertical estabelecida com a diretora em seu processo formativo; a proximidade, os sentimentos nela estabelecidos foram decisivos para o desencadeamento de suas ações com seus pares. Essa sensibilidade para auxiliar o outro, que possivelmente se desenvolveu no processo formativo ao longo da vida, a partir do incentivo da diretora, revelou-se e fez emergir seu *potencial interferidor e formador*. Mesmo sendo necessário ser impulsionada para isso inicialmente, diz sentir-se uma referência no bairro em que mora.

O conselheiro Jonas, como avô, percebe-se como referência no processo participativo há muito tempo. Muito antes de sua atuação na escola, diz-se aprendendo e sentindo satisfação por aprender. Com voz firme, pausada e serena, diz: “agrada a gente, né?”. Destaca como um avanço no seu processo formativo a desenvoltura da fala, antes, inibida, por se considerar-se tímido demais e a possibilidade de aprender com o outro. No entanto, seu desenvolvimento extrapola esse quesito. É nítida sua preocupação com as crianças, não só com sua neta. Diz ele: “sempre gostei de ajudar as crianças. Gosto de criança, né? O que posso fazer por elas, faço”. Jonas dá como exemplo a mobilização que promoveu em prol do parquinho infantil da Emei onde atua como conselheiro.

Eles fizeram uma quadra de futebol. Pra quê? Se só tem criançinha de 2 a 5 anos? Diz o prefeito que a quadra foi feita no espaço da escola velha e era para a população, a escola aberta. Aí a gente disse que deviam fazer uma separação. Estamos lutando por isso aí para atender as crianças pequenas. (Sr. Jonas, conselheiro participante de ação social coletiva).

Como conselheiro, em meio às diferentes possibilidades de atuação, desenvolveu uma formação que parece ajudá-lo a focar as ações, buscando, com base na argumentação, ir além do que foi estabelecido pelo outro. Seu questionamento em relação ao não atendimento do interesse e da necessidade das crianças é revelador acerca do seu foco de atuação.

A conselheira Mirtes, rechaçando qualquer forma de passividade, afirma querer voltar aos estudos para “ficar ainda mais de olho no que acontece na escola”. Vê a possibilidade de atuar na escola inclusive como funcionária e, nesse sentido, lamenta não ter os estudos exigidos para poder trabalhar ali e brigar por outros direitos. “Minha irmã disse: Mirtes, agora só falta o estudo né? [...] Tô pensando, vou voltar estudar agora, eu preciso voltar estudar agora, eu quero me aprofundar mais, que nem teve concurso agora de Conselho Tutelar e eu poderia”. O tempo todo em que conversamos, fazia questão de demonstrar que estava “de olho em tudo”, que sua formação lhe dava condições de perceber, a partir de sua participação na escola, o que viabilizava e o que não viabilizava a garantia de direitos das crianças. De maneira efusiva, falando alto e gesticulando muito, trazia questões para discussão que dizia perceber como problemáticas na escola e, ao mesmo tempo, propunha soluções para elas, bastante fundamentadas na noção de mando, autoritarismo e imposição. Argumenta:

[...] do nada eu chego na cozinha e lixo [está] na porta da cozinha, restinho e eu falo “gente aqui nessa escola não mora, não come porco”, cheguei mesmo pra S. [diretora] e falei: “S., não come porco, aqui não são porcos que vocês dão aulas, não é porco que a gente larga no portão, pra vocês poderem dar aula, o que tá acontecendo?” – “Mirtes eu não tinha prestado atenção nisso” – “mas por incrível que pareça eu presto”, “Eu vou passar isso Mirtes” – “Não [diretora], você vai passar isso pra serventes e pro conselhos também”. Passou e no outro dia você não via nem um grão de arroz, saco de lixo nenhum e uma limpeza fora do normal [...]. Eu não vou pra ganhar nada, porque o que é que eu ganho? Não tô ganhando nada! Mas eu tô ganhando de ver uma criança falando “tia, obrigado” [...] Teve uma professora que me ofereceu uma cadeira. Não é bom assim? (Mirtes, conselheira participante de ação social coletiva).

Essa postura de acompanhamento, de mando e fiscalização na escola, ao mesmo tempo em que se revela como possibilidade de garantia de direitos das crianças e da comunidade, surge como necessidade de reconhecimento. Mirtes revela a necessidade de firmar seus conhecimentos, construídos também em razão de sua vivência particular de privação de direitos básicos de sobrevivência. Conta emocionada que passou fome. Tal qual a cena do filme “A Ilha das Flores”, aguardava a alimentação que seria destinada aos porcos, para sobreviver. Fala e chora, dizendo não suportar ver desperdícios, mau uso de dinheiro público, de materiais e uniformes fornecidos pelo governo, passando a chamar a atenção da

diretora, dos funcionários, e também dos familiares, quando percebe desperdícios e má utilização com o que recebem do governo.

Na sua condição de oprimida, revela uma formação alicerçada em dupla concepção, em que a consciência teórica se apresenta historicamente em contradição com o agir (GRAMSCI, 1968). Uma consciência é pautada na defesa intransigente dos oprimidos e outra parece se alinhar com a formação do opressor. Retomando Freire (1994), o opressor se apresenta como o outro introjetado nele. A luta de Mirtes pela transformação organiza-se pelo mando; não se observa investimento no diálogo como forma de persuadir as pessoas e como processo formativo que leva à conscientização e ao consentimento do outro às ações propostas. O outro se cala e apenas escuta, uma vez que a voz que prevalece é a sua como verdade. São utilizados os mesmos mecanismos do opressor para garantir direitos dos oprimidos. Essa forma de se expressar, de demonstrar possibilidade de controle das situações também se evidencia com a função de adquirir certo prestígio e reconhecimento perante a comunidade educativa. Ao falar de sua atuação na escola, Mirtes diz: “Teve uma professora que me ofereceu uma cadeira. Não é bom assim?”

Ao manifestar interesse em voltar a estudar, a conselheira parece ver na educação formal a possibilidade de legitimar as suas atitudes para intervir cada vez mais na estrutura da escola. O fato de observar as situações peculiares da escola coloca-a em condição de certa diferenciação em relação aos demais familiares, passando a opinar como devem ser organizadas questões da organização cotidiana da escola. Em diversos momentos e situações frente à atuação dos funcionários da escola, sua voz alinha-se com a voz do mando na escola. Essa conduta leva-a à aproximação da direção frente aos funcionários e à liderança entre seus pares na busca da melhoria da qualidade dos serviços ali oferecidos, ao mesmo tempo em que defende seus interesses. Ao determinar que tenha que ser assim, não exerce a construção coletiva com seus pares na reflexão sobre o que não está acontecendo a contento. Ao alinhar-se pela forma de encaminhamento com o mando, goza de prestígio com a diretora que diz lhe dar todo o apoio à sua forma de participação⁹⁰.

Como conselheira, Mirtes identifica a autoridade de certos saberes que coadunam com o poder funcional de uma direção da escola pautada pelo mandonismo. Nesse caso, mesmo defendendo direitos, reitera ações de cunho autoritário, contribuindo para a naturalização das relações coercitivas de poder presentes no cotidiano da escola (FREIRE, 1994).

⁹⁰ O apoio da direção a essas e outras manifestações de conselheiros e demais pais merecem considerações à parte, pela própria natureza da função do papel do diretor de escola (PARO, 2010).

Assim como a Mirtes, também para a conselheira Rosely a preocupação com uma formação institucionalizada para abrir outras possibilidades de atuação política esteve presente quando conversamos. Comenta: “Estudo graduação no polo presencial EaD – cuidado da casa, da roupa, divido o tempo com computador. Dá para conciliar [...]. Eu tenho muito papel dos cursos [da prefeitura]”. Conselheira de escola e militante de movimentos, com atuação anterior à chegada à escola em ações sociais coletivas, demonstra preocupação com a qualidade da formação das pessoas para a participação. No seu entendimento, essa formação é pré-condição para a participação. Falando de forma pausada e demonstrando certa inquietação, comenta sobre a formação das pessoas que entende precisar melhorar para se inserirem em processos participativos. Nas suas considerações, alega que

[...] você entra num lugar, mas você tem que saber o que vai fazer. Por exemplo o OP. Tem que saber a verba destinada. Pra quê? O que você vai reivindicar, o que vai fazer. Na última reunião encheram um ônibus, as pessoas foram lá pedir ambulância 24h, a gente já tem; pediram associação de alcoólicos, a gente já tem; pediram cada coisa ah..., tudo o que a gente já tinha. Eu não fiquei com eles, fomos divididos e eu fui representante de sala, mas só que quando voltamos e o pessoal foi comentando o que pediu eu fui falando que já tinha. Bem, ela [organizadora] até parou o ônibus, ficou muito brava. (Rosely, conselheira participante de ação social coletiva).

Rosely, em diversos momentos de sua fala, enfatiza a questão da suposta “falta de formação” das pessoas. Ao falar da construção da Sociedade Amigos de Bairro, destaca a sua presidente como sendo uma pessoa sem condições, analfabeta e de princípios éticos duvidosos.

Fizemos uma chapa de treze pessoas e se candidatamos a eleição da Sociedade de Bairro e ganhamos. E começaram a fazer coisa errada. Aí eu saí. A gente não ganha nada, mas responde judicialmente. Aí eu saí, porque para fazer alguma coisa para a sociedade, a gente não precisa estar lá dentro da Sociedade Amigos. (Rosely, conselheira participante de ação social coletiva).

Ao referir-se às pessoas que vieram trabalhar na escola, diz:

[...] aí a gente começou também a dirigir a creche e começou a vir professor profissional mesmo, tudo formado... professor pedagogo mesmo. Tiramos os que não eram capacitados. [...] nessas situações a gente está sempre aprendendo, né? A gente aprende, mas não é bem aprender, mais é abrir os olhos, né? Interagir com o que está acontecendo, saber o que está acontecendo. Se você fica só ali na televisão, você fica sem saber o que acontece no bairro, na sua escola, na sua comunidade, agora quando você sai

conversa com um, com outro, ou participa... Eu nem gosto de sair [no portão] e falar, a gente sai e ouve: é porque o Lula é ladrão, eu não gosto, porque a gente que sabe mais ou menos quer falar a verdade, quer dizer: vai participar que você saberá das coisas. (Rosely, conselheira participante de ação social coletiva).

A fala acima revela a importância da participação para a formação política. Se antes a conselheira dizia: “tem que saber para participar”, aqui expressa que participando se fica sabendo, colocando-se como uma pessoa que sabe mais, com formação diferenciada porque participa. Afirma: “Não é bem participar, é abrir os olhos”. Esse “abrir os olhos” indica uma concepção de participação atrelada à necessidade de não ser enganada. “Hoje fico só sabendo das novidades. Deixei. Dois anos [atrás] tentei trabalhar como agente da saúde, também como conselheira tutelar e eles não me deixam, sei que tem a ver com a política do bairro”.

Rosely revela que essa formação necessária à participação também se dá na participação. Constitui um processo de tomada de consciência em que não se aceita mais a opinião do senso comum, a ideologia dominante como verdade inquestionável.

Entendida como processo, essa formação está sempre com possibilidades de ampliação. Nesse sentido, também essa conselheira parece ver, na formação institucionalizada, a possibilidade de ampliação e de reconhecimento do seu conhecimento acumulado, que lhe servirá como suporte para a garantia de sobrevivência. Assim como Mirtes, Rosely apresenta-se como *referência com potencial interferidor e formador*, com possibilidades diferenciadas de atuação, caso pudesse ser funcionária de uma instituição, seja ela escolar, seja do conselho tutelar, seja do setor da saúde etc.

A formação manifesta do Sr. Humberto também é reveladora do *potencial interferidor e formador* em suas ações. Para ele, aprende-se participando. Hoje, na condição de aposentado, identifica-se como sendo uma *referência* na região. Mostra-se sempre sorridente e amável – a cada frase ou consideração dá um sorriso. É um colecionador de certificados de cursos, palestras, congressos, reuniões de conselhos. Participa de boa parte das ações promovidas pelas diferentes esferas governamentais (municipal, estadual e federal), pela Sociedade de Amigos, pela igreja, pela escola, pelos grupos organizados do município etc. Participação e formação estão para ele indissociadas e com significado ímpar. “fico doente se tem alguma coisa e não me convidam”. Seu *potencial interferidor e formador* assim se manifesta:

“Se a senhora quiser ver uma palestra [minha] pode marcar e vir ver como é.” [...] “Aqui tem tudo registrado.” [...] “Na palestra tem muita gente. Convido a secretaria... falo sobre o Programa “Doe sua urina”..., o Programa

“Embeleze” também vem aqui e acontece um dia de corte de cabelo” [...] “peso as crianças e explico pras mães que estão com o leite secando” [...] “falo da posse da terra” [...] “Fico lendo livro. Está na base de uns 2500 livros na minha biblioteca. Tenho problema de espaço [com tantos livros]. Livros que as pessoas não querem mais eu recolho e guardo também para emprestar. A garotada me procura” (Sr. Humberto, participante de ação social coletiva).

Seu apreço por certificados vai além de enquadrá-los e expô-los cuidadosamente em um quarto reservado para isso na sua casa. Há, ainda, uma pasta que comporta o que não cabe na parede.

É assim, quando a comunidade fala, o que vê nesse rapaz aí? A gente mostra que não é assim tão zero à esquerda, né? Também quando passa na TV diário eu dando uma palestra, né... Tá tudo no quadro e outros que ainda não tive tempo de pegar lá na vidraçaria, né? [certificados dos cursos e palestras de que participou]”. (Sr. Humberto, conselheiro participante de ação social coletiva).

Mesmo sendo militante de vários movimentos do município, convidado para a maioria das ações coletivas da região, Sr. Humberto busca, na educação não formal institucionalizada, o reconhecimento da formação adquirida, mostrando que se trata de formações institucionalizadas, reconhecidas socialmente, uma vez que lhe conferiram certificados que servem como comprovação de seus saberes. Ao mesmo tempo, os documentos lhe conferem prestígio e credencial para atuar em processos formativos com a população, tornando-se nessas circunstâncias um formador recebendo homenagens em conselhos por conta de sua atuação. É amplamente conhecido e aceito por muitas pessoas das escolas da região. Há um misto de autossatisfação de se sentir reconhecido e, ao mesmo tempo, poder identificar as necessidades da comunidade e em condições de fazer algo por ela, percebendo-se, assim, com *potencial interferidor e formador*.

Para a conselheira Nair, que desenvolve trabalhos voluntários na escola, junto com a Mariana, sua vizinha e amiga, ajudar as pessoas é fundamental, mas isso não exclui um processo formativo. Nos dizeres dela:

[...] por exemplo [quando alguém está necessitado] a gente não tem dinheiro, uma vem me comunicar que alguém está passando necessidade. Aí eu falo pra ela: tem eu e a vizinha; bem, já são três; fala pra mais duas pessoas, já são cinco; vamos lá e ajudamos; depois ela tem que andar com as próprias pernas, senão acomoda. (Nair, conselheira participante de ação social coletiva).

Ao ajudar o outro, Nair não se limita a suprir as necessidades materiais manifestadas pelo outro. Acrescenta nessa ação a ação formativa, evidenciando, assim, *potencial interferidor e formador*. Como a Eny, ela também ressalta a importância da aprendizagem para a vida, relacionando o que aprende com a preocupação com o que as crianças estão aprendendo, se os conteúdos e atividades propõem conhecimentos úteis para a vida que se está vivendo. Diz ter sido tocada também pelo filme “Ilha das Flores” e refletido sobre o que as crianças devem aprender desde cedo.

[...] criança pra mim tem que comer verdura, fruta. Quando ajudo a olhar as crianças lá na escola, falo: tem que comer! Explico, porque a criança não entende [...] aí eu falo que foi plantado, que a pessoa trabalhou, plantou, cuidou, colheu, muito trabalho até chegar na mesa; e você vai jogar fora? [...] A gente que trabalha com a comunidade vê que tem gente que passa situação de necessidade. Tem que ajudar na comunidade aonde puder. (Nair, conselheira participante de ação social coletiva).

Para esse tipo de atuação, explicita a percepção de que isso se constrói desde criança e que essa construção não se faz isoladamente, mas na vida. Pelo diálogo, contagia as pessoas, persuadindo-as, provocando-lhes mudanças de postura em prol de todos; o resultado positivo será para a coletividade.

4.2.1 Da formação adquirida na vida

Diante das manifestações até aqui analisadas, coloca-se a seguinte questão: em que medida há distinções entre as concepções elaboradas pelos conselheiros que participaram de ações coletivas e as daqueles que não participaram para além de suas atuações como conselheiros de escola?

Algumas questões apresentadas em suas manifestações me chamaram a atenção. Destaco as seguintes:

- a) busca de espaços institucionalizados para a formação política;
- b) papel da direção nesse processo de formação política;
- c) potencial interferidor e formador;
- d) preocupação com a formação das crianças desenvolvida na educação não formal e popular;
- e) necessidade de se construir a argumentação;

f) satisfação em perceber-se como referência (liderança).

A formação política como foco desta pesquisa pode ser observada nos diferentes itens desenvolvidos, estando de forma direta ou indireta presente nas categorias e itens abordados. Quanto à busca de espaços institucionalizados para a formação política, percebe-se que há, por parte dos conselheiros com histórico de participação política em ações sociais coletivas, como nos movimentos sociais, convicção de que o mundo da vida está prenhe de conhecimentos importantes para a luta pela garantia de direitos. Para esses conselheiros, a busca pela ampliação da sua formação dá-se pela educação realizada de forma institucionalizada, seja pela educação formal escolar, seja por intermédio de cursos e de outras ações promovidas pelo governo, em espaços institucionalizados que lhes conferem certificados como registro formal dessa formação.

Para os conselheiros entrevistados, a escola é referência de espaço de formação política. A busca de conhecimentos por meio da participação na escola esteve presente tanto nas falas dos conselheiros com atuação em ações sociais coletivas como nos demais. No entanto, são buscas diferenciadas. Para o Sr. Humberto, a Mirtes e a Rosely, militantes de movimentos, a busca de conhecimento institucional que confere certificados de formação funciona como se fosse a legitimação dos saberes que trazem das aprendizagens desenvolvidas em sua vida de militância. Parecem necessitar do respaldo da formalidade instituída para atuarem na escola. Nos casos de Mirtes e Rosely, elas objetivam formação pela educação formal, na expectativa de que, além do reconhecimento, possam alçar trabalhos remunerados como garantia de sobrevivência.

O conhecimento adquirido no mundo da vida permite brigar por direitos coletivos, mas não atendem a outra expectativa, que é a garantia de um direito percebido no campo individual como a mudança econômica de suas vidas. Não há dissociação de luta por direitos e luta pela sobrevivência. As conselheiras alimentam a expectativa de que, pela educação formal, há a possibilidade de atendimento dessa dupla necessidade.

Nesse sentido, a escola, ao oferecer educação formal, é procurada como espaço privilegiado para o atendimento de suas expectativas de formação. Como conselheiros de escola, as concepções de formação que elaboram, para além de terem ou não histórico de participação em ações sociais coletivas, aparecem indissociadas do processo participativo na escola. A vontade de aprender, a aprendizagem realizada pelo próprio indivíduo, que está aprendendo com o processo de libertação do outro, se projeta ao encontro de princípios educativos apresentados pelos autores clássicos da educação que, há muito, discutem a formação do ser humano em sua integralidade.

Esses conselheiros esforçam-se por elaborar uma concepção de mundo que permita sua saída do anonimato. Mesmo situações que se orientam no outro hierarquicamente identificado, como nos evidenciava Freire (1994), não se confundem com esse outro; por vezes, fazem uso dessa identificação como estratégia para reafirmarem direitos.

Os conselheiros de escola, mesmo revelando considerar importante aprender a abrir os olhos e a não ser enganado, ao se engajarem no processo participativo, seja no movimento, seja no CE, demonstram que isso não basta para atender às suas necessidades e expectativas. Essas necessidades se apresentam com viés duplo: um revelado pela necessidade de realização no âmbito pessoal, como se todo aprendizado desenvolvido ao longo da vida, especialmente aqueles advindos dos movimentos, não lhes bastasse, não fosse suficiente para que sejam reconhecidos socialmente como deveriam, para lhes conferir *status* pelo saber acumulado e diferenciado daquele de seus pares, estando ele sempre na condição de “igual”.

O outro viés aparece ligado à relação vertical que estabelecem com as diretoras da escola, uma vez que é dessa relação que percebem seus saberes valorizados, ressaltados, estimulados e utilizados, passando aí, sim, a serem notados pelos pares. O alinhamento vertical leva-os a uma proximidade do saber valorizado socialmente e, nesse contexto, ao reconhecimento pelos seus pares.

Nesse sentido, o papel da direção pode trazer interessantes contribuições nesse processo de formação política. Trata-se de uma possibilidade, entre outras que o cargo de diretor lhe confere, de atuar pedagogicamente na relação com os conselheiros familiares. O reflexo desse incentivo recebido pelos conselheiros por parte da direção à participação frente aos desafios do segmento dos pais construir certos conhecimentos necessários à prática democrática contribui com o “conhecer-se a si” para o conselheiro que se julgava em condição “inferior” de participação. A importância desse incentivo foi revelada por conselheiros dos dois agrupamentos entrevistados, como nos casos da Andrezza e da Mariana.

Para os conselheiros advindos de ações sociais coletivas, o alinhamento vertical com a direção e a suposta eliminação de conflitos apresenta-se como estratégia de luta pelos direitos. Disso decorre seu posicionamento estratégico na participação política, passando a ser figura com formação política importante tanto para a relação vertical quanto para a horizontal que estabelecem com os seus pares. Essa formação política parece permitir burlar a hierarquia, sem necessariamente entrar em conflito com ela, visto que tal fato poderia lhe “fechar as portas”, ao que considera fundamental para sua própria formação, ou seja, a participação como forma de acesso à verdade.

Quanto à manifestação do *potencial interferidor e formador*, a questão foi percebida nos dois agrupamentos de entrevistados. Esse potencial que apresenta junto a seus pares surge com múltiplas funções: ora como necessidade de ultrapassar os limites impostos pela

fragmentação do conhecimento que percebem e que inviabiliza a garantia de direitos, colocando-o como referência por considerar exercer um papel diferenciado, como formador, nessa relação horizontal; ora como se autodescobrindo como um “conhecer-te a ti”, na perspectiva de lutar com e pelo outro. Esse potencial aparece associado com a necessidade de desenvolver a escuta, de buscar a informação como instrumento para melhorar a argumentação e assim atuar com possibilidade formadora. Também na perspectiva de fomentar nas crianças desde cedo a preocupação com as noções de direito e deveres, as noções da relação Estado e sociedade na garantia de direitos, podendo ocorrer num processo de educação também não formal e popular desenvolvido na escola.

Nesse cenário, a necessidade de se construir a argumentação parece vir associada ao quadro do *potencial interferidor e formador* que manifestam. A busca de conhecimentos legais parece adquirir relevância para sustentar a argumentação que objetiva sair do discurso do senso comum. A exemplo dos conselheiros Andrezza, Márcio, Rosely, Eny, Humberto, a argumentação lhes confere firmeza em seus posicionamentos, permitindo o estranhamento de situações que parecem comuns, não se restringindo a isso, passando para a ação na busca de soluções diante dos problemas enfrentados.

A preocupação com a formação das crianças, desenvolvida na educação não formal e popular, revelada na fala da Eny e da Nair, assim como as manifestações de Jonas e do Sr. Humberto em diferentes momentos, são reveladoras da não dispersão do seu foco de atuação. Nesse sentido, tendo ou não histórico de participação em ação social coletiva, buscam a ampliação do conceito de educação. Revelam considerar o processo formativo como algo para além da educação formal escolar, trazendo de forma clara a associação entre vida e educação. Como conselheiras, estão atentas às diferentes possibilidades de aprendizagens das crianças.

Ao entender a importância de sua atuação, manifestam a satisfação em perceber-se como referência (liderança) na escola, no bairro, na região. Nessa abordagem, ser referência política, ou seja, ser percebido pelo outro e pelo poder público como liderança apresenta-se como um desdobramento da formação política que desenvolveu na educação não formal e popular, construída em diferentes espaços e situações, como, por exemplo, atuando no CE. Nesse contexto, a percepção como liderança aparece entrecruzada com a de representante de um segmento; por vezes, vai além dessa representação, passando à consideração da liderança que defende conteúdos a serem debatidos, causas a serem defendidas em nome da coletividade e do bem-estar das crianças.

A partir dos relatos, a maioria dos conselheiros entrevistados, independentemente do seu histórico de participação política antes de atuarem no CE, demonstram preocupação em

ter a “cabeça bem-feita” em vez de “cabeça bem-cheia”, para não serem enganados, preocupação extensiva às crianças. Tem-se, portanto, que a necessidade de superação do senso comum faz parte dessa expectativa de formação, que também buscam em espaços institucionalizados de formação e de participação como a escola.

Diante desse quadro aqui analisado, considere relevante trazer o significado que os conselheiros de escola atribuem à participação, a partir das motivações que os levaram a participar no Conselho de Escola. Tratarei disso no item que segue, considerando como referência teórica autores como Freire, Gramsci, Gohn, Paro, Scherer-Warren, Arroyo, Da Matta, Bobbio, entre outros. Por essa abordagem, a questão da participação política será vista não apartada da formação política.

4.3 Concepção de participação política. Participação como conselheiro de escola: quais as suas motivações?

A análise realizada com base nas respostas dos conselheiros poderá oferecer pistas importantes ao tema da participação política, como no caso da atuação dos conselheiros de escola. Entender se essas motivações passam por questões de ordem pessoal ou de interesse coletivo parece-nos relevante, diante dos desafios de se pensar um tipo de participação política que tenha clara a distinção entre o caráter público ou privado da educação.

As motivações são de ordem pessoal ou de interesse coletivo? De acordo com as manifestações dos conselheiros, as motivações apresentadas para passar a ter atuação no Conselho de Escola foram variadas e revelam diferentes possibilidades de estímulo para tal tipo de participação.

Para o conselheiro Gilson, a motivação foi desencadeada por estar atuando na estrutura da escola como funcionário e perceber que podia participar das tomadas de decisões, de obter informações diferenciadas, não acessíveis aos demais familiares que não estão presentes nesse cotidiano.

[...] pela experiência de três escolas [como conselheiro], vejo que tem os pais os funcionários, mas quem participa mesmo são dois ou três. É assim, o que eu admiro hoje na SME é isso, seu direito, incitando isso na gente, não esconder quais os seus direitos, você fica mais sensível. Peraí! Eu posso falar, a diretora pode não estar de acordo. Não pode tratar um pai assim. (Gilson, conselheiro não participante de ação social coletiva).

Gilson vê elementos importantes quanto às informações para a comunidade e à possibilidade de repassá-las, participando do Conselho. Sente a necessidade de desenvolver o papel de conscientizador da população, de atuar como elo entre governantes e governados.

Ao perceber que pode discordar da postura da diretora e que há a necessidade de um tratamento adequado aos familiares, identificou, na falta de acesso às informações, um impedimento para a mudança, e na participação no Conselho de Escola, uma possibilidade de superar essa problemática. Assumiu, assim, um *potencial interferidor e formador*. Ressalte-se que, mesmo nessa condição, afirma que, para participar, as pessoas devem gostar de fazer isso, como se apenas “gostar” bastasse para que a efetivação da participação política se estabelecesse e como se esse “gostar” fosse inerente a algumas pessoas e não pudesse ser fomentado em todos, mediante a consciência de que os desejos são instalados por outros, em razão de motivações ideológicas.

Ao colocar ênfase no “tem que gostar de participar”, Gilson entende que essa ação depende de um querer individual, mesmo afirmando que, nos seus 17 anos de trabalho dentro da escola, não tinha percebido essa importância, até participar do Conselho de Escola. Não se dá conta do processo histórico de distanciamento da população das instâncias do poder a que foi submetido.

Gilson vive a contradição de, ao mesmo tempo considerar importante gostar de participar, não ponderar o peso que exerce a falta de acesso às informações na construção desse gostar, desse querer participar diante do histórico de opressão a que fomos formados e conformados. Responsabiliza os não participantes por essa ausência, interpretando-os como não comprometidos com a necessidade da participação. Revela: “Eu vejo que eles querem uma escola boa para deixar seus filhos e ficar sossegado”. Em seguida, corrige: “Digo: ir trabalhar e ficar tranquilo porque sabem que estão sendo bem cuidados”.

Com a Andrezza, a motivação advém da possibilidade de estabelecer na escola uma relação vertical com a direção. Justifica sua participação pelo prazer de atuar com ela, mesmo que em ações de mera execução de tarefas. Diz serem ações agradáveis:

[...] eu fazia várias pesquisas, vinha nas reuniões, limpava a escola, pesquisava preço para cortina de janela, fazia orçamento, porque não é assim..., é algo bem rigoroso, tem que fazer o orçamento, três orçamentos, depois trazia para a diretora, aí ela comprava [...] gostava daquela diretora. (Andrezza, conselheira não participante de ação social coletiva).

Na sua justificativa, perpassa a importância dada à boa relação estabelecida com a diretora (DA MATTA, 1983; DAGNINO, 2004). Contudo, em seguida afirma:

Desde o dia que decidi ser mãe, nunca faltei nas reuniões da escola. Como gosto de participar, achei que teria mais chances de defender eles de alguma coisa, saber mais das coisas; quando você não sabe, você não sabe, você engole as coisas e fica sem saber [...] vou procurar um direito meu. (Andreza, conselheira não participante de ação social coletiva).

Ao mesmo tempo em que constrói a relação de proximidade e cordialidade com a diretora, Andreza percebe a conquista de espaço na defesa de direitos de seus filhos. Essa relação parece ser o “jeitinho” dado, a forma de resistência encontrada quando a questão é a garantia de direitos (RIBEIRO, 2008; HOLANDA, 1973). Sua concepção de participação parece encontrar nessa proximidade a possibilidade de atingir o objetivo de defender suas crianças, de saber mais, de buscar seus direitos. Tem claro que, pela participação, toda pessoa tem acesso a algum tipo de saber que considera importante para não “engolir” as coisas e não ser enganada. Esse posicionamento não parece em consonância com a primeira afirmação de que participa por ser agradável atuar com a diretora. Pode-se interpretar que a conselheira considera conveniente estar próxima da diretora. Alinhar-se verticalmente, não horizontalmente, pode ser estratégia para facilitar a garantia de direitos (DA MATTA, 1983; DAGNINO, 2004).

Essa relação ajuda na defesa dos seus interesses, mas não lhe basta estar bem relacionada com a diretora; deseja ser tratada como sujeito de direitos perante a lei e como pessoa na relação cotidiana. Para isso, vê na participação o mecanismo para não “engolir as coisas sem saber”, para demarcar, à sua maneira, a abordagem do tipo “você sabe com quem está falando?”. Essa participação, apesar de se apresentar com vestígios de passividade, quando atrelada à direção da escola, reveste-se de outros significados, quando a conscientização de que não é interessante “engolir as coisas sem saber o que se engole”. Deve fazer parte dessa participação a emancipação da consciência, o livrar-se da ação domesticadora.

Para Eny, essa participação foi motivada pela busca da qualidade na educação da sua filha. Ela entende que há espaço para a sua atuação na busca dessa melhoria. Sobre a participação na escola, diz: “eu acho que a gente tem que exigir e saber exatamente o que está faltando na escola e onde a gente pode ajudar”. Participar como conselheira está relacionado com conhecer a estrutura da escola para poder saber por quais direitos lutar. Nas suas ponderações, ressalta:

Aí eu falo que vou parar, parei um pouquinho, mas voltei de novo. Eu falo: “Ah, não vou trabalhar de graça, que me dá só dor de cabeça”. Mas, a gente volta, não adianta, a gente quer brigar pelos interesses coletivos. Então, eu acabei voltando. É, 90% acha ou que eu tenho algum fim lucrativo, que

realmente a gente recebe alguma coisa ou que eu não tenho o que fazer e dizem: “Ah, não tem o que fazer, fica lá na porta da escola procurando sarna”. E que não é o caso. Às vezes eu até falo: “Eu, com o tanto de louça que eu deixei...”. Que, inclusive tenho agora: “O tanto de louça que eu deixo para lavar depois das 23h00, que é para vir aqui bater boca, vocês não tem noção”. Então, é muito triste isso [...]. (Eny, conselheira não participante de ação social coletiva).

Ao mesmo tempo em que fala desse tipo de decepção mostra outros elementos como motivação para voltar a participar e continuar, já não mais apenas pela sua filha. Ao ter sido cumprimentada pela equipe da secretaria, diz ver sentido na participação:

[...] você vê o problema de outro modo: “Não, vamos fazer a coisa subir, crescer mais”. Foi bom. Hoje, pelo menos eu sei que parte das pessoas reconhece, pessoas da secretaria pelo menos: “Opa, alguém reconhece que eu faço alguma coisa”. [...] Tem gente que vem te cumprimentar. Então, você vê que tem algum valor, alguma serventia. (Eny, conselheira não participante de ação social coletiva).

Para Eny, a participação traz não só a satisfação pela luta individual como também pelo reconhecimento e valorização por essa luta no campo coletivo, o que se torna motivação para continuar lutando. Esse reconhecimento, por exemplo, por parte da equipe da SME, funciona como se tirasse a conselheira da condição de quase ninguém. A crítica que Eny recebe por parte de alguns familiares, que numa relação horizontal por vezes a desanima, é percebida como valorização na relação vertical que estabelece com a SME, que a evidencia no cenário da disputa política em que o conflito é visto como algo saudável e não como algo que precisa ser escondido e escamoteado, com a obrigação de demonstrar que tudo corre em plena harmonia (DA MATTA, 1983). Sua concepção de participação é de lutar coletivamente para a melhoria da educação.

A questão da coletividade apresenta-se como processo político e pedagógico. Eny comenta que, como conselheiros, saíram em bloco de uma escola e passaram a atuar na outra: “nós tivemos um grupo bem ativo, foi muito bacana. Então, isso é uma das coisas que acaba incentivando. Nós tivemos um grupo bem ativo mesmo, pais que tinham interesse”. Completa dizendo que se envolviam com tudo na escola, inclusive com questões de natureza pedagógica.

Em outra perspectiva, a motivação para a participação da Amanda como conselheira de escola foi justificada imediatamente pela necessidade financeira que enfrentava naquele momento, tendo que colocar a filha na creche pública. Decidiu tornar-se conselheira da creche para poder ver de perto o trabalho ali oferecido à sua filha. Trata-se de participação pela ótica

do atendimento a uma necessidade individual, não havendo, ainda, comprometimento com a garantia de interesses da coletividade, apesar dessa percepção estar presente. A conselheira, nesse caso, parece não perceber que a necessidade de um bom atendimento na creche não é uma necessidade individualizada. Nesse sentido, rejeita estar ao lado, identificar-se com a parcela da população que tem a mesma necessidade, como se isso desqualificasse sua atuação, limitando-se à defesa de interesses particulares.

Márcio, também partindo de necessidade particular, mostra outras possibilidades de atuação. A luta por um direito da criança, um direito constitucional de inclusão da criança especial. Argumenta ele que “nessa época, a nossa atuação era só para ele, não era brigar por verba, pela educação da comunidade. Eu era focado no meu filho”. Mas, diferentemente da conselheira Amanda, vai em busca de alternativas; percebe que ter o domínio de certos conhecimentos, como daqueles do campo legal, faz diferença quando se trata de participar para a garantia de direitos. Nesse sentido, o conhecimento foi um dos elementos-chave para a sua forma de atuação, de verdadeiro confronto que estabeleceu com o sistema, por exemplo, ao defender a permanência, na escola, da diretora que ocupava o cargo por indicação política, ao endossar que ela realizasse festas com fins lucrativos, o que não era previsto na legislação, entre outras ações. A cada limite com que se deparava, por meio de uma participação ativa, que não aceita o que lhe é imposto, vai superando obstáculos e, mais, envolvendo os demais pais na causa. O uso de informações e do conhecimento foi o elemento definidor da sua forma de atuação para atingir seus objetivos. Aqui também a relação com a diretora foi estratégica para a garantia de direitos da criança. Chegou ao ponto dessa participação conseguir reunir 3.000 assinaturas para que ela fosse mantida no cargo.

Quanto à defesa do direito de atendimento do seu filho com necessidades especiais, Márcio atua na defesa de um direito privado que deve se tornar público, extensivo a todos que necessitam tê-lo assegurado. O caso de Márcio demonstra a possibilidade de exercício da participação plena, ativa, política (BENEVIDES, 1994; PATEMAN, 1992; BOBBIO et al., 1998).

Para o conselheiro Israel, a participação foi motivada pelo atendimento de uma causa particular, não ligada ao seu filho, mas à corporação onde trabalha. Segundo Israel,

Na verdade não participava. Era guarda municipal e aí... precisava de ocupar a quadra para a gente treinar no final de semana. Aí fui falar com a diretora para pedir a quadra e como meu filho estudava lá ela me chamou para participar do conselho. Na verdade, eu achava que era participar de umas reuniões e pronto, não sabia que ia chegar onde chegou, eu me tornar presidente do conselho. (Israel, conselheiro não participante de ação social coletiva).

Diz que, como pai, era alheio ao que se passava na escola. Afirma que no início a participação se deu como barganha, como troca de favores, porque a diretora foi prestativa. Essa motivação trouxe o espanto de se ver, na prática, eleito presidente do CE. Durante a conversa, em momento algum, o conselheiro mencionou motivações relativas à defesa de interesses de seus pares na escola, direitos do seu filho ou das crianças ou das famílias ou de qualquer outro direito relacionado à educação escolar.

A busca de afinidade com a diretora e vice-diretora esteve presente e revela a possibilidade de um tratamento diferenciado, mesmo que em atendimento a uma solicitação pontual, viabilizada por meio de uma relação estabelecida verticalmente. Ao ser instigado a falar sobre a sua atuação como presidente do conselho, diz que ficava mais ouvindo, não revelando defesas de interesses gerais ou de cunho particular. Sua participação revela-se mais como momento de descoberta de existência do Conselho de Escola como espaço de participação do que do potencial de utilização desse espaço, de reflexão de como poderia ali atuar.

Segundo o conselheiro Jonas, a principal motivação para participar deve-se ao fato de gostar de crianças e não medir esforços para agir em favor delas. Participação também é credencial para ter as informações e poder falar sobre o que vê de errado. Evidencia-se com esse caso a ideia da participação passiva ou parcial como mera presença física em que a pessoa se torna número na tomada de decisões da escola. Contraditoriamente, a identificação vertical com a diretora, além da satisfação de desfrutar prestígio pessoal por estar supostamente bem relacionado com a hierarquia da escola, também parece ser o caminho para atuar em defesa dos direitos das crianças, sem a explicitação de conflitos (DA MATTA, 1983). Ao mesmo tempo em que Jonas goza de prestígio pela relação estabelecida com a diretora, o uso dessa aproximação lhe confere reconhecimento perante os demais familiares e, por sua vez, sua atuação com eles lhe confere prestígio da direção, eliminando assim conflitos nas diferentes relações que se estabelecem na atuação em defesa dos direitos das crianças. Estar dentro da escola gera condições de ficar sabendo das coisas e, assim, poder atuar de forma contínua e responsável: “a gente fica parado num canto, não fica sabendo nada. A gente que está lá dentro sabe de tudo”. Jonas argumenta: “Tem muita gente que ganha na eleição para ser conselheiro e não comparece nas reuniões [...] outros, a gente conhece só na reunião. Eu vou em todas as reuniões”.

Quanto ao caso de Mariana, ela passou a ter sentido diferenciado desde que percebeu que isso serviria para ajudar as pessoas. Conta que antes era para preencher o tempo, distrair-se e se sentir bem. Essa percepção mudou de sentido a partir do convite da diretora. Diz que

daí em diante tornou-se um desafio. Diz ela: “precisou a gente ajuda, na Emei, na Emef, qualquer lugar, aqui, lá”. Parece estar sempre pensando na importância disso para a coletividade:

Não ajudava ninguém. Foi depois do CE, do curso que passei a fazer esse trabalho na comunidade. Depois disso aí, não paramos mais. Chegam aqui procurando a mulher do leite. Mas eu vou verificar a situação, se precisa mesmo, aí entrego. Tem lugar que tem muita coisa errada. Depois disso aí não parei mais. Vinte e quatro famílias pegam leite aqui. Não paro mais. Só paro se arrumar um serviço [remunerado]. Se a gente não tem a gente sai pedindo para atender quem precisa. (Mariana, conselheira participante de ação social coletiva).

Para Mirtes, a participação é motivada pela luta por direitos para a coletividade. Ao responder sobre as motivações, assim se expressa: “Pra estar exigindo, pra estar brigando, pra estar brigando por melhorias, e eu não estou na escola só pelo meu filho, eu tenho quase quinhentos filhos”. Essa preocupação com todas as crianças ficou evidenciada em nossa conversa também de outras formas. Com várias crianças brincando próximas ao seu portão, mostrando-as, ela comenta que fica de olho neles o tempo todo. Quando chega o horário do almoço e percebe que eles não vão para suas casas, pensa: “e a mãe dessas crianças que não chama eles para comer? Devem estar com fome”. Diz que chama todos e serve pão com alguma coisa, Q-suco, e todos saem satisfeitos com a barriga cheia, voltando a brincar. Quando percebe uma briga entre eles, age para apaziguar a situação. Agindo assim, acredita que eles não se distanciarão da sua casa.

Voltando a falar das motivações para a participação, Mirtes considera importante ter acesso aos conhecimentos, à estrutura e à organização da escola. Para ela, pela participação

[...] a gente fica sabendo de muita coisa, e se você não faz parte do conselho você não vai saber de nada, professora, diretora, servente, merendeira, o prefeito, ninguém, vai chegar e falar “Oh, tá acontecendo isso, isso e isso”, e você estando ali, você tá sabendo o que está acontecendo, verbas, pra que foi gasto, porque que gastou, porque comprou aquilo, então eu acho que é só interessante, acho muito interessante esse negócio, alguns pais começaram a ficar em cima: “gente, vamos prestar atenção” Por que sobrou isso? Foi gastado com o quê? (Mirtes, conselheira participante de ação social coletiva).

Mirtes apresenta a participação no CE como mecanismo político particular para a realização de uma relação de controle (regular) entre governantes e governados (BOBBIO et al., 1998), além de apresentar o efeito psicológico nos que participam, conforme destaca Pateman (1992). São questões que contribuem para o desenvolvimento da consciência de

classe (GOHN, 2008). Esse chamamento à participação também reforça sua posição como conselheira de escola e liderança local.

A conselheira Nair vincula a motivação da participação à possibilidade de ajudar as pessoas, o que justifica a identificação horizontal que tem com seus pares. Sendo pessoa que passou por muitas dificuldades, hoje vê na atividade voluntária uma forma de participar ajudando as pessoas. Conta que recebeu influência da amiga Mariana, tendo sido indicada por ela para participar. Identificação que resultou numa ação conjunta em prol da coletividade: “ela já era conhecida, participava de atividades na escola, ela foi eleita. Aí faltava uma, aí ela me indicou e como eu adoro dar opinião...”.

De forma peculiar, a participação para o Sr. Humberto está associada à possibilidade de estar em evidência, do cultivo de prestígio pessoal. Mas sua ação não se restringe a esse interesse; ele parece usar esse prestígio para o bem-comum. Sua atuação assídua em todos os movimentos participativos do município que lutam por direitos é uma demonstração de persistência na luta. Para Sr. Humberto, a participação cria condições para definir posicionamentos, escutar, formar argumentação e manifestar-se sem neutralidade. Ele comenta:

Nas escolas estaduais não teve palestra com os pais sobre Conselho de Escola. Na educação municipal abriu as portas pra nós [pais] né? Tanto é que nós nos envolvemos, temos contato com a delegacia de ensino. Pra não ter uma associação [participação no conselho] uns representante da comunidade neutro. Não pode ser. Uma posição assim neutra, né? (Sr. Humberto, conselheiro participante de ação coletiva).

Se, por um lado, o Sr. Humberto sente-se bem em nunca dizer não para a diretora, numa situação que revela verticalidade, expressa na proximidade e cordialidade, noutro, vê a possibilidade dos familiares e da comunidade formarem opinião participando. Como liderança local, percebe as possibilidades e a força que possui para atuar na defesa de direitos da coletividade, por estar bem relacionado com o que representa o poder. A relação que estabelece com os seus pares parece ajudar na relação com os representantes do poder instituído e vice-versa. Como resultado, direitos são reivindicados e o poder público acionado para garanti-los.

Para Rosely, por sua vez, participação é condição para ter acesso à verdade. Para ela, quem não participa forma falsa opinião, reproduz o que está no senso comum e se perde no momento da defesa de direitos, que entende não ser só os seus, já que o que não está bom para ela também não está bom para os outros. Defende direitos para todos, que devem ser conquistados e valorizados pelo coletivo. Segundo ela,

A gente não se preocupa só com o nosso. A gente briga pelo filho, mas não é só pelo filho. A gente briga lá na escola, não é só pelo nosso filho. Se não está bom para o seu filho também não está bom para os outros. Você vê a diretora coloca o filho dela na escola particular e se não pode pagar, coloca em outra escola. Tá errado. Colocam em outro município. Estamos a 500 m do outro município. Conseguimos construir a creche e a escola e a própria diretora não valoriza. (Rosely, conselheira participante de ação coletiva).

Colocando o conhecimento e o acesso às informações como essenciais para o processo participativo, atua na defesa de interesses coletivos, alimentando a expectativa de ver esses direitos assegurados, reconhecidos e valorizados por todos.

O que vários desses conselheiros evidenciam é que a participação no espaço institucionalizado como o Conselho de Escola também é algo que entusiasma. Independentemente de se ter uma história de atuação em movimento, eles desenvolvem percepções importantes para o campo da defesa de direitos individuais e coletivos como a noção de público e privado, não se limitando à atuação como pai em defesa de um interesse particular a partir do processo participativo no Conselho de Escola. Nos casos daqueles conselheiros, como Andrezza e Eny, que iniciaram sua participação motivada pela defesa de um direito que consideravam ser seu ou de seu filho, com o processo participativo, ampliaram sua forma de participação, passando a defender interesses coletivos.

As motivações apresentadas por essas pessoas para tornarem-se conselheiras de escola permitem-nos afirmar que a participação no Conselho de Escola é uma possibilidade de atuação para a transformação pessoal e social, revelando, em grande medida, a importância da criação desse espaço democrático de participação.

Como conselheiro de escola, passar a ser uma referência na comunidade é uma possibilidade que pode ser concretizada pela participação. Mas apenas esse intento não basta, como revelam as falas de Israel e Amanda. Faz-se necessária a demonstração para os seus pares de que desse processo participativo resultaram formas de escuta, de observação e de argumentações, iluminadas pelos saberes, pelas trocas proporcionadas dessa relação coletiva. Esse contexto ajuda a aprimorar a forma particular de participação, que pode ser iniciada de forma parcial, mas, no decorrer do processo, qualificar-se, tornando-se cada vez mais politizada.

Esses conselheiros, com suas experiências, demonstram que a participação embasada, exclusivamente, na defesa de interesses pessoais relaciona-se com uma concepção de participação aprendida em círculos fechados, em que os sentimentos e emoções permeiam as relações. Nesse sentido, Holanda (1973, p. 106) esclarece que

[...] é possível acompanhar ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordem impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados “contatos primários”, dos laços de sangue e de coração – está que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas.

A discussão sobre a natureza da participação – se particular ou coletiva – coloca em evidência a problemática da defesa do direito – também se pessoal ou coletiva. Estando a participação política diretamente ligada à defesa de interesses, essa defesa coloca em confronto interesses de ordem particular e de ordem pública. Não se podem entender os direitos como exclusivos de alguns. Nessa perspectiva, deixa-se de se falar em direitos e passa-se à noção de privilégios – *privu Lex* –, que inviabiliza qualquer processo de democratização.

Mas essa manifestação de vontades em círculos fechados de que trata Holanda também foi constituída como estratégia de defesa, de resistência às intempéries advindas do trato impessoal dos interesses coletivos que, em larga medida, também historicamente, ia distanciando a população cada vez mais dos direitos públicos. Assim, a defesa de interesses de cunho particular como ponto de partida para a defesa de interesses coletivos é uma possibilidade, revelada por alguns conselheiros como sendo um caminho na defesa de interesses da coletividade.

4.3.1 Concepções sobre a representação: uma forma específica de participação política

Em Bobbio, a questão da representatividade é abordada como mais uma possibilidade de se exercer o controle político por intermédio da representação. No entanto, a relação representante-representado constitui desafio para o desenvolvimento da democracia, uma vez que ela coloca o impasse quanto ao conteúdo representado, bem como a forma de representação (BOBBIO et al., 1998). Os conselheiros entrevistados assumem a representação, ora afirmando não faltar às reuniões, ora brigando pelos pais, ora conversando

com os pares e levando suas manifestações para a diretora, não raras vezes, identificando-se como liderança entre os familiares.

Neste item, focamos as formas como os conselheiros de escola concebem e assumem a representação. Nosso interesse é discutir em que medida as concepções de representação por eles elaboradas afinam-se com a perspectiva de atuação como delegado ou como fiduciário frente à necessidade de defesa de interesses, sejam particulares, sejam coletivos. Partimos do questionamento: como era a sua relação, como conselheiro, com os demais pais e familiares?

Em busca de compreender como os conselheiros de escola assumem a questão da representação, se no campo da defesa dos interesses individuais ou coletivo, pudemos perceber, a partir de suas falas, o predomínio da defesa de interesses de ordem coletiva, mesmo que no início de sua atuação como conselheiro de escola a motivação tenha sido a realização de interesse que julgavam particular.

Como conselheiro, Gilson acredita que os demais pais não participam porque não querem responsabilidade. Comenta que “quando os pais encontram alguma dificuldade... dificuldade que encontram pela frente... Tem que ser mais manifestante [atuante]”. Para ele, a responsabilidade pela baixa participação é dos próprios familiares, passando, então, a atuar em nome deles. Como seu representante, parece querer demonstrar que tem mais responsabilidade que seus pares, não se identificando com eles. Essa falta de identificação divide o segmento em vez de uni-lo. A partir da assunção dessa responsabilidade, Gilson parece decidir o que é melhor para eles e não com eles.

A conselheira Andrezza, ao falar de seus pares, comenta que a relação com eles era boa que trocavam ideias e que recebia ajuda de seus pares. No entanto, em sua avaliação, deixa transparecer a ideia de que se tratava de uma situação, em grande parte, favorecida pela ação da diretora: “pra ver como a diretora era boa”. Como representante, diz ter preocupação com os direitos das crianças (as suas), mas vai além, envolvendo-se em atividades que têm como objetivo o bem-estar de todos, passando da defesa do interesse particular para o coletivo.

Nessa perspectiva, Eny parte de uma representação para defender o interesse de uma escola pública de qualidade para sua filha. O uso frequente do termo *nós* mostra a construção de certo envolvimento com os pares e a defesa de interesses que entende ser de todos. Diz ter ido brigar pelos pais diante dos problemas de transmissão de direção que ocorreram na escola que atua como conselheira. Fala com os pares e em nome deles, buscando constantemente o contato e opiniões. A sua luta passou a ser pela melhoria da educação pública.

Vamos fazer um e-mail para nós, para os pais. Então, esse ano [o e-mail] ainda não funcionou. Mas, eu falei: “Ano que vem eu quero que isso esteja ativo”. [...] Eu achei muito legal participar. Os pais, constantemente, a gente estava lá fora, conversando com os pais: “Olha, tem que ver alguma coisa”. Tinha uma evasão, teve um período que teve uma evasão de umas crianças e a diretora me pediu para ir na casa dos pais fazer uma pesquisa. Nós fizemos, nós mesmos do conselho fomos, para ver por que aquela criança estava faltando. Hoje, nem sei se isso era da nossa alçada. Mas, nós fomos e foi interessante. (Eny, conselheira não participante de ação coletiva).

Com a conselheira Amanda, a não identificação horizontal das relações marca de forma contundente sua maneira de defender interesses e atuar no Conselho de Escola. Ela não se vê no outro. Desaprova as manifestações das mães, seja quando ficavam caladas, seja quando debatiam questões para tomada de decisões.

Percebia o nível bem, bem baixo. As mães não tinham educação. As mães ficavam caladas. [...] Tudo que seria feito era discutido e dava polêmica. Não por parte da direção, mas por parte dos pais mesmo, das mães. [...] Uns achavam que o dinheiro que vinha tinha que ser usado com tapete emborrachado... não gostei muito. Por conta dessas mães mesmo. Nesse conselho, a preocupação das mães era com o dinheiro. Mesmo porque o nível das creches era difícil, era muito baixo. (Amanda, conselheira não participante de ação coletiva).

Essa não identificação com seus pares a leva a defender interesses individuais. Em nome dessa desaprovação, mesmo identificando problemas sofridos pelas mães, com direitos negados, cala-se, conformando-se em perceber que a sua reivindicação está sendo atendida, mesmo não sendo a mais necessária. Fala em nome do interesse próprio.

Com o conselheiro Israel, a relação formal estabelecida não por identificação de interesses dos familiares leva a uma identificação vertical. Ele afirma: “fiz amizades... com a diretora, vice-diretora, professoras me ajudavam”. Não via essa possibilidade de ajuda na relação com os demais familiares. Diz que com eles a relação era só na reunião e que fora isso era mais difícil. Informava tudo para a diretora. Argumenta: “Os pais davam opinião. Exemplo, sobre horário da reunião, horário que desse para todos. Foi uma oportunidade que todos gostariam de ter” [sobre ser presidente do Conselho de Escola].

Participar como conselheiro e chegar a ser presidente do conselho foi percebido por ele como ascensão em relação à posição ocupada pelos demais familiares, conforme a hierarquização estabelecida institucionalmente entre os pares. “Na verdade eu achava que era participar de umas reuniões e pronto, não sabia que ia chegar aonde chegou, eu me tornar presidente do conselho”. O “participar de umas reuniões e pronto” demonstra o entendimento

de uma participação meramente formal e parcial, sem comprometimento com os desdobramentos dessa participação com seus pares com defesas de interesses coletivos.

A motivação de ordem pessoal, desencadeada por uma situação circunstancial, como aquelas apresentadas pela Amanda e pelo Israel, agrava a problemática de se colocar as demais questões que merecem atenção por parte do conselheiro num campo de invisibilidade. Tornam-se exemplos de conselheiros que não vão além de uma atuação pontual. Esse tipo de participação não está em consonância com a de um representante do Conselho de Escola.

Salvos Israel e Amanda, que, em seus posicionamentos, demonstraram um certo distanciamento dos demais familiares, e uma certa apatia quanto à defesa de interesses coletivos, todos os demais conselheiros desenvolveram, ao longo do seu percurso como representantes, a construção de um posicionamento que, em certa medida, não ficou restrito à defesa de interesse particular, mostrando-se, de alguma forma, preocupados com interesses que julgam ser de todos os demais familiares.

Márcio, por exemplo, parte de uma luta em defesa de interesses individuais; como pai de criança com deficiência, diz que o foco de sua atuação era seu filho, por intermédio do qual consegue aglutinar muitos familiares, ganhando sua confiança para representá-los sem precisar consultá-los. Muitas dessas defesas eram em causa própria – justa, porém particular – , mas, de acordo com a situação em debate, envolviam também questões de interesse coletivo. Mesmo nessas circunstâncias, Márcio assumia um posicionamento personalista na situação. Ele dizia: “eu ouvi de um pai: ora eu achava que o transporte escolar era um favor do governo”. Eu ouvi isso, e disse: “pelo contrário, a partir de amanhã o senhor terá esse direito”. De fato, a criança que mora longe da escola tem esse direito. Portanto, a atuação de Márcio dá-se, de fato, em nome dos seus pares.

Jonas, por sua vez, fala que os pais conselheiros são todos unidos e completa dizendo que “Tem gente que trabalha e não pode ir. A gente passa pra eles, né. Se não sou eu é a diretora. A ata. A ata a gente assina, eles não, não participaram. Só ficam sabendo do que foi conversado”. Como conselheiro, demonstra ter autonomia para decidir pelo grupo. Coloca-se como representante de todos, inclusive diante da diretora. Diz: “eles me dão o apoio e dizem: seu Jonas tudo que o senhor fizer está bem feito”. Completa falando sobre a diretora:

[...] pra ela está tudo bem, não tem encrenca nenhuma com as mães. Se tivesse iam chegar em mim e iam falar o que estava acontecendo. Eu até falei nessa reunião mesmo que qualquer coisa que estiver ocorrendo lá não leva para ela. Traz pra mim. Ela pode estar com outros problemas [...] Quando tem roubo lá, ela não fala nada pra ninguém, ela fala comigo.

Vamos dar parte? Digo: vamos fazer a ocorrência. (Jonas, conselheiro participante de ação coletiva).

Essa condição de intermediário na negociação coloca Jonas em evidência na defesa de interesses coletivos, evitando a exposição dos demais. Por estar bem relacionado com todos, ele tem seu espaço de atuação ampliado. Torna-se, assim, representante perante todos, seja na defesa dos interesses coletivos, da comunidade, seja na defesa de interesses da diretora. Ora atua em prol de interesses coletivos, ora de interesses de ordem particular. Fala pelos pares e em nome deles.

Assim como Jonas, Mirtes, à sua maneira, representa a escola e a comunidade. Atua em nome dos pares. Por demonstrar estar sempre pronta para o confronto, fica em evidência em todos os segmentos, ganhando certo prestígio e espaço de atuação para lutar pelos direitos das crianças. Diz ela:

Por incrível que pareça eu não sou a diretora da escola, eu sou diretora do Conselho da Escola, as mães procuram a Mirtes no portão da casa. As mães me procuram ‘é isso, isso, isso, uma criança brigou com meu filho, olha tá faltando isso; como que vai ser feita tal coisa que tá acontecendo?’ Eles vêm me procurar. (Mirtes, conselheira de escola participante de ação social coletiva)

Por outro lado, Mirtes tem o apoio da diretora. Cobra posturas adequadas dos pais e dos funcionários, atendendo a expectativas da comunidade e da diretora, atuando na defesa de interesses coletivos, mas também de interesses particulares, relativamente à direção da escola que, diante de atitudes inadequadas dos funcionários, não precisa desgastar-se com eles, pois a conselheira parece fazer esse papel, em nome da garantia dos direitos das crianças.

Os conselheiros, como vimos, atuam no sentido de qualificar a participação do representado, permitindo que essa participação – que pode se apresentar como falsa, parcial ou passiva – avance para a participação plena, ativa, política (PATEMAN, 1992; BENEVIDES, 1994).

As conselheiras Mariana e Andrezza e o conselheiro Humberto atuam como representantes que consideram importante ouvir os pares. Não decidem sem consultá-los, apresentando a proposta aos pares, ouvindo-os e sendo referendada por eles quanto aos procedimentos a serem adotados. Mariana argumenta que a consulta é importante, por exemplo, para que não se façam gastos desnecessários. Ao defender interesses gerais, procura deixar isso evidenciado, providenciando cópias das notas de compras. Diz ela que, se fosse questionada pela diretora sobre o conteúdo ou o valor da compra, ou se houvesse a alegação

de que a nota sumiu, apresentaria a cópia do controle de todos os gastos. Conta com o total apoio da amiga Nair, que, como conselheira, estabelece uma relação de identificação e de solidariedade com seus pares. Coloca-se com um dinamismo diferenciado. Luta pela defesa dos direitos de todos, atuando mediante consulta dos pares.

O conselheiro S. Humberto ocupa posição de destaque no conselho. Argumenta: “Quando estamos de portas fechadas, gosto de ouvir. Vamos ouvir primeiro para depois dar as sugestões, né?” Sua preocupação em ouvir os pares, seu bom trânsito com todos, sua atenção, a forma carinhosa de tratar as pessoas lhe confere prestígio e respeito, alargando sua possibilidade de atuação na defesa dos direitos das crianças. Apresenta, assim, identificação vertical e atuação pela horizontal, portando-se como delegado e como fiduciário. Comenta que, ao ouvir da diretora “S. Humberto, o senhor é uma pessoa convidada, uma vaga é para o senhor”, ele responde: “ah, pode confirmar aí que a gente vai mesmo”. Sua participação leva em conta a demanda apresentada pelos demais familiares.

A conselheira Rosely, ao afirmar ter conseguido junto com os demais pais tirar pessoas não preparadas e colocar professores formados, deixa transparecer que se considera diferenciada dos demais familiares quanto às possibilidades de participação. Por acreditar ter mais conhecimento e comprometimento que os demais pares, coloca-se como se soubesse o que os representados querem e avalia que eles não sabem proceder à conquista desses interesses. Comenta: “eu nunca quis ficar na direção [presidência do conselho]. A gente combinava bem... conversava bem. Só que a gente era bem radical. A Marina segurava bem e a Gersa encobria bem”. Atuando a partir da consulta aos pares, orgulha-se das conquistas dos familiares em defesa de interesses coletivos.

A conselheira Nair ilustra o que significa para ela a atuação na escola no contexto social onde vive, dizendo “Você vê né, aqui na comunidade tem gente que precisa muito de ajuda. Aquilo que aprendemos não é só para ajudar na escola. Tem que ajudar na comunidade aonde puder”.

As situações aqui analisadas levam-nos à conclusão de que as concepções de participação dos conselheiros relacionam-se, predominantemente, com a noção de representação como fiduciário e de defesa de interesses coletivos. A condição prévia da consulta aos representados parece não fazer parte da preocupação da maioria dos conselheiros, que, por discernimento próprio, observam, escutam, analisam o conteúdo a ser discutido e decidido para posteriormente adotarem posicionamento.

A construção da gestão democrática da escola, tendo como um de seus vieses a questão da representatividade, continua se apresentando como grande desafio. Assumir a

representatividade como fiduciário, em que o representante fala em nome dos representados, mesmo sem consultá-los, apresenta-se com predominância na atuação desses conselheiros, seja porque não dispõem de espaço físico e temporal para encontrarem os pares e adotarem posicionamentos coletivos, seja porque a eles foi confiada a representação.

Por um lado, aqueles que atuam na perspectiva da defesa de interesses particulares, possivelmente por não terem a vivência em ações coletivizadas, atuam como representantes sem considerar a demanda da coletividade. Por outro lado, aqueles com histórico de atuação em ações sociais coletivas atuam no campo da defesa de interesses coletivos e, por terem essa clareza, agem também sem consultar os pares. Justificam-se, assim, as evidências desse quadro predominante de representação em nome do outro, isto é, como fiduciário. O consenso parece estabelecido, previamente, pelo conteúdo e pela natureza da causa a ser defendida.

4.4 Concepções de escola

A partir das contribuições de Antonio Cândido (1974), Luiz Pereira (1967) e Vitor Henrique Paro (2000b; 2010b), reconhecemos a escola como grupo social que apresenta uma dinâmica autoritária e revela conflitos na sua estrutura total, não se podendo dissociar ações administrativas e pedagógicas, visto que essas ações devem ter um mesmo objetivo: o ser humano educado. Neste item do trabalho, interessa-nos verificar qual a concepção que os conselheiros têm sobre a organização e o funcionamento da escola e em que medida se dá sua inserção na escola como grupo social. Com o questionamento sobre como percebem o trabalho desenvolvido na escola, os conselheiros de escola apresentaram diferentes percepções, porém boa parte delas convergiu para a concepção da escola como um espaço analisado a partir da figura do diretor e como espaço de desconfiança.

Quanto à concepção que os conselheiros têm sobre o trabalho realizado pela escola, sobre sua organização e funcionamento, o conselheiro Gilson se diz surpreso com as ações da escola. Isso se deve a uma visão que tinha da escola como uma instituição que não ajuda a criança a gostar dela. Com o trabalho que foi desenvolvido com sua filha, mostra-se surpreso em perceber o potencial da escola diante do trabalho da professora. Passou a ver a escola como uma instituição dotada de positividade, capaz de seduzir a criança considerada difícil. Percebe-se fazendo parte desse grupo social com possibilidades de enxergar os benefícios da

escola, tendo como foco o trabalho do professor sobre o qual ele considera que, como pai, não deve dar palpite.

Para a Andrezza, o diretor é o centro da escola. Tendo-o como referência para se relacionar com a escola, revela perceber diferença de encaminhamentos e opiniões quando se trata de professores e inspetores. Ao ser questionada sobre como percebe a escola, ela responde:

Gostava da diretora, era agradável trabalhar com aquela direção que tinha. Era bom trabalhar com aquela diretora. Era firme e boa. Mães falavam, expressavam o que queriam. [...] Hoje, mudou muito. Diretor da escola é muito importante, sabem como se posicionar. Veja a diretora da escola de hoje do meu filho. Não pode entrar sem uniforme. Você vai conversar com ela, atende bem, é impecável, mas os próprios professores não gostam dela (Andrezza, conselheira não participante de ações coletivas).

Andrezza menciona que teve problemas com a inspetora, que mandou um bilhete para ela. Foi à escola conversar com a diretora, disse que o bilhete era irônico, que iria para a delegacia fazer um boletim de ocorrência contra a inspetora e completou: “isso ocorreu na escola municipal, que foi considerada uma das melhores da região. A criança ficar nove horas na escola, se machuca, é muito tempo”. Ao mesmo tempo em que tece elogios à diretora, a conselheira vê problemas nas posturas dos funcionários, percebendo problemas na organização da escola com conseqüente prejuízo para as crianças. A boa qualidade da escola justifica-se pela atuação da direção e os problemas dizem respeito ao trabalho dos demais funcionários.

Nessa mesma perspectiva, está o posicionamento da Amanda, que vai além. Ao falar da instituição, Amanda espera da direção da escola a qualidade do atendimento oferecido e a organização da unidade; ser bem tratada é condição importante para a boa relação. Caso contrário, tem-se o afastamento dos familiares e a angústia e sofrimento das crianças.

[...] gostava muito da escola, mas no último ano não tive nenhum contato. Mudou a diretora, não gostei do tratamento que me deram e aí me afastei. Antes era muito bom, a diretora era muito preocupada com as crianças, em melhorar algumas coisas, festa junina, colocava brinquedo inflável, rifa, era muito boa. (Amanda, conselheira não participante de ações coletivas).

Para Amanda, a escola funciona bem em razão das ações viabilizadas pela direção da unidade e da possibilidade de diálogo direto com ela.

Ah, tiraram a diretora. A diretora da época era muito aberta, tudo era discutido, ela passava para os pais. Acredito que a direção... ela tem acesso às informações que tem que ser passada para os pais. Por exemplo: a criança

que usava fralda... foi solicitado uma quantidade de fralda [para os pais], sendo que a prefeitura manda. Tem uma funcionária da área da educação que frequenta aqui [o seu salão de beleza] e informou que a prefeitura compra fralda. Depois que as mães ficaram sabendo, nunca mais foi pedido fralda. (Amanda, conselheira não participante de ações coletivas).

A conselheira apresenta ter conhecimento de situações inadequadas recorrentes na creche. Ainda falando sobre qual é sua percepção da creche, diz:

Sobre o lençol, concorda que se está no chão, o lençolzinho depois é colocado um sobre o outro, não é falta de higiene? Bem, falei, mas elas não concordavam. [...] outra coisa, houve uma reclamação de uma professora, não é bem professora, era uma servente que tinha batido [numa criança]. Ela diz que fez isso porque se sentia meio mãe. Não pode tá errado. A professora da minha filha grita muito, não tem preparo nenhum, convivi ali anos, não foi um dia, algumas não têm preparo, gritam. (Amanda, conselheira não participante de ações sociais coletivas).

O depoimento da Amanda demonstra a clareza de entendimento quando há má qualidade de atendimento oferecido às crianças. Novamente a positividade da instituição parece relacionar-se com a figura da diretora, e os problemas, com os demais funcionários. Sua concepção de escola e creche passa pelas relações verticais e afetivas aí estabelecidas. Nesse sentido, quando a proximidade é estabelecida com a diretora, a compreensão é de que a instituição era muito boa; quando ocorre a troca da diretora que estabelece um tratamento distanciado, Amanda interpreta como mudança na instituição, deixando de ter aquela boa qualidade.

Quanto a acompanhar a qualidade do trabalho oferecido pela escola, Eny é contundente:

De alguma forma você tem que ficar de olho em como os professores estão agindo. Mesmo com os funcionários, nós tivemos problemas o ano passado, com a diretora e a funcionária. Então, esse ano, por exemplo, a gente tem que ficar de olho: “*Opa!*” Dificilmente a gente sabe que a diretora...olha, esse diretor passou a perna em alguém. (Eny, conselheira não participante de ação coletiva).

Continuando a falar sobre a organização e o funcionamento da escola, Eny afirma:

Eles tiveram problema mesmo de administrativo, eles [professores] achavam que a diretora era muito possessiva, centralizadora. E começaram a reclamar. Mas, é um assunto que chegou ao conselho. Ou seja, se eu, por exemplo, tenho algum problema com uma criança, com o secretário da escola mesmo, hoje, eu sei como que funciona: “*Ela está descontente*”. A gente sabe exatamente o que está se passando. [...] seria diferente, se eu não participasse, eu não saberia de nada disso. Por exemplo, antigamente a gente

sabia que a EMEIF X era uma ótima escola. Hoje, eu sei que ela tem um monte de problemas. (Eny, conselheira não participante de ação coletiva).

Demonstrar-se vigilante, por intermédio da participação política, é a forma que Eny entende ser, no momento, mais viável para perceber os conflitos e garantir que a escola funcione com mais qualidade. Ela percebe reflexos desses conflitos nas manifestações da criança. Também em sua percepção a figura da diretora é central nesse contexto.

A conselheira Mariana, ao mesmo tempo em que considera importante o apoio que a diretora lhe deu para que passasse a participar ativamente na escola, não demonstra plena confiança em seus encaminhamentos, dizendo se precaver, ao tirar cópia de todas as notas, para evitar, como conselheira, possíveis problemas de ordem ética. Sorridente e com tom enfático diz: “Porque se ela [diretora] falasse: ó sumiu a nota; eu dizia: sumiu não, olha a cópia aqui, pra comprovar que entreguei. Eu tenho tudo até hoje, não rasguei nada. Tenho a cópia de tudo”. Esse posicionamento é reforçado pela Nair que diz que antes de participar do CE com a amiga não sabia nada do que acontecia na escola. Não sabia das suas necessidades nem dos encaminhamentos adotados para resolvê-los.

Para Israel e para Márcio, parece que a escola e diretora se confundem. Se para Israel a diretora é a referência sobre tudo o que ocorre na escola, para Márcio a resolução de boa parte dos problemas concentra-se também nas mãos da diretora, que pode ser sustentada pelo posicionamento favorável dos familiares. Comenta ele:

Aquele ano [2005] começou tumultuado na escola, sem diretora, sem PPP sem a gente ter idéia do que ia acontecer, a palavra mais usada na época era transição. Aí eu falei: “gente precisamos fazer alguma coisa”. Conseguimos um abaixo-assinado com 3 mil assinaturas para a diretora voltar, a comunidade toda era a favor da escola, era uma escola referência de inclusão, tudo funcionava, festas, excursão, a escola era independente [...]. (Márcio, conselheiro não participante de ação coletiva).

Assim como para Amanda, para Márcio, a escola que funciona é aquela que promove ações de visibilidade – festas, eventos, obras etc. – e que garante o atendimento à sua necessidade. Para eles, essas ações, em grande medida, são viabilizadas pela direção. No entanto, na fala do Márcio, essa ideia vem associada à defesa de uma escola autônoma e independente. Para ele, a garantia da independência da política educacional abre possibilidades de encaminhamentos. Conta que a escola, em época de independência, chegava a arrecadar uma grande quantia de dinheiro em festas e que com a mudança do governo em 2005, infelizmente, isso foi cortado. Com esse dinheiro, a direção da época atendia às solicitações dos pais, sem precisar consultar a SME. Nos dizeres desse conselheiro, “a escola funcionava como uma escola particular”. Essa percepção justificava a adesão da maioria dos familiares.

Com foco nas crianças, o Sr. Humberto, assim como Eny, comenta que a criança é o termômetro da qualidade de funcionamento da escola ou da creche. Este conselheiro também enfatiza a figura do diretor nesse processo, afirmando: “Nunca falei não para a diretora [...] Se a escola não tiver o desenvolvimento aos pais dando a liberdade de participar, acho que a própria criança é sacrificada, é ou não é? [...] Tudo o que acontece a criança fala [...] criança não mente.” Destaca a importância de se ouvir a criança, numa instituição com uma dinâmica que, estabelecida pelo adulto, nem sempre fica clara para a criança.

[...] lá na creche, lá é mais educativa. Quando eu chego é presente pra todo mundo, vejo a minha neta aqui, tudo o que a criança vê ela conta. A criança fala tudo do jeito que aconteceu. Sabe que criança dessa idade não mente não é? Se fizer uma coisa errada contra eles... fez alguma coisa contra eles, eles contam tudo na hora. Não, a tia fez isso, fez e disse aquilo. Nessa idade dela é mais sincero, né? Mais do que esses grandinho. [ela] Chegou e falou: “a gente tava brincando e a tia apertou meu braço e da minha coleguinha”. Eu falei: “qual foi o motivo?” “É que a creche ia fechar e a gente tava brincando”. Você sabe, tem garotinho que do jeito que é em casa é na escola. Mas na creche tem que ter ética e disciplina, né? A gente conversou e meu genro falou: “ela não fez por maldade, quando for assim, a tia fala uma vez e você já vem”. (S. Humberto, conselheiro participante de ação coletiva).

Ficar de olho, como sugerido pela Eny, ouvir a criança, como sugerido pelo Sr. Humberto, parecem ideias compartilhadas por Rosely e Mirtes, que demonstram a necessidade de vigilância constante das ações da escola. Rosely, ao fiscalizar a escola, comenta:

[...] se tinha aquele ponto... se ela [professora] não fazia o diário dela, quando era exigido, ela pagava para alguém fazer. Começaram a descobrir as faltas dela, ela teve problema de obesidade... bem, aí ela se afastou. [...] Parece que agora ela retornou, de que forma, eu não sei. (Rosely, conselheira participante de ação coletiva).

Continuando a falar de sua ação fiscalizadora na escola diz: “A gente vigiava bastante os professores [...] Mas a gente falou, se ela pôr a mão nas crianças ou gritar... Ela gritava muito. A gente descascava o abacaxi”.

Mirtes, por sua vez, acompanhando as ações da escola, também traz a figura da diretora para a questão; porém, dissociando-a de possíveis problemas ocorrentes na escola, afirma de maneira contundente:

E eu vou, eu brigo, brigo mesmo com a escola que graças a Deus é uma excelente diretora [...] Teve uma professora que me ofereceu uma cadeira,

não é bom assim? Eu não tô ganhando nenhum centavo [...] Caso... serviço de merenda, eu acho errado, você é uma cozinheira, você sabe o quanto você vai fazer, porque eu trabalhei num restaurante, eu sei o tanto de comida que eu vou fazer porque eu estou acostumado com aquele tanto de cliente, se passar um, dois, três, a comida que foi feita vai dar, é igual sua casa, é você, seu marido, seu filho, seu cunhado, você sabe quanto que a pessoa vai comer e criança gosta de comer bem, mas não muito, criança não gosta de comer muito, sobra de comida, estavam jogando e [...] Mas do nada eu chego na cozinha [...]. (Mirtes, conselheira participante de ação coletiva).

Essa postura de vigilância em relação ao que ocorre em espaços públicos, como a escola e a creche, demonstra a falta de confiança nas ações desenvolvidas no seu cotidiano; antes disso, revela a necessidade de se conhecer o que ali se passa, como e por que; de ser reconhecido com esse direito de participação como contribuição para a garantia na melhoria do atendimento.

Esses conselheiros, por mais que estejam presentes nesse cotidiano, não se percebem como parte dele. Eles sentem o histórico impedimento de participar da tomada de decisões de espaços públicos como a escola. Essa concepção se revela na fala de Mirtes, quando comenta que “teve uma professora que me ofereceu uma cadeira, não é bom assim? Eu não tô ganhando nenhum centavo, nenhum prêmio”.

A manifestação de conselheiros que associam o trabalho da escola com o papel do diretor, independentemente de eles terem ou não histórico de participação em ações coletivas, demonstra a prevalência da questão da hierarquia, trazendo para a centralidade da estrutura da escola a figura do diretor. Quando a questão é a escola, a frequente referência ao diretor em diferentes situações mostra que o conselheiro se coloca em condição de dependência para atuar como representante frente às demandas oriundas da coletividade que representa. Daí a busca da identificação vertical, como uma possibilidade de garantir a efetivação de direitos que burocraticamente devem perpassar pela função do diretor. Nesse caso, o conselheiro ora alinha-se com a direção, ora a vigia, ora a combate. Trata-se de estratégias de resistência contra a exclusão daquilo que os conselheiros entendem como direito. Para atuarem e defenderem interesses – particulares ou coletivos –, os conselheiros percebem que devem estabelecer relação direta com a diretora, se possível de proximidade, que os coloque em evidência perante os seus pares.

Na concepção desses conselheiros, a hierarquização representa propriedade. É como se a escola tivesse um “dono”, que impõe limites à participação deles, como se não pertencessem a essa “coletividade” (PEREIRA, 1967). Não estabelecendo relação horizontal com qualquer segmento da escola nem ocupando espaço nessa hierarquia interna, os conselheiros, diante das

atribuições que lhes cabem, buscam alternativas para se inserir nesse espaço. O conselho de escola passa a ser um caminho.

Não apresentando relações democratizadas, a escola tende a levar o conselheiro de escola a relacionar-se com a instituição pautado pela desconfiança. Isso se apresenta de forma mais contundente por parte daqueles que possuem experiência em ações sociais coletivas que lutam por direitos. Esses conselheiros percebem a escola como espaço que eles devem vigiar, conferir, estar atentos para não serem passados para trás em suas atuações para a efetivação de direitos. Tendo como referência o bem-estar das crianças, percebem, nas próprias crianças, reflexos dos conflitos existentes no cotidiano da escola.

Esses conselheiros concebem a escola como espaço que deve, por excelência, proporcionar o bem-estar das crianças, ensinando-lhes posturas corretas de encaminhamentos e de boas relações. Daí a criança ser o “termômetro” do que se passa no grupo interno da escola, sendo ela o sujeito mais confiável desse grupo. Por ser a criança a razão de sua atuação na escola, vários conselheiros demonstram o desejo de fazer parte desse grupo social, tentando acompanhar o máximo de ações aí desenvolvidas, sejam elas administrativas, sejam pedagógicas.

Como os demais familiares, percebem-se fazendo parte desse grupo social, de forma indireta, por intermédio da criança. Mas, sua atuação como conselheiros abre outras possibilidades de inserção, que lhes permitem verificar não só o andamento da escola pela manifestação dos seus filhos, como também *in locus* o que se passa ali, na cozinha, na sala de aula, nos horários extraclasse, nas deliberações, como aqueles que definem o uso dos recursos financeiros recebidos pela escola.

Essa atuação permite que esses conselheiros desenvolvam aprendizagens que, em certa medida, qualificam sua inserção nesse grupo social. Essa qualificação é percebida, por exemplo, quando questionam o tratamento que o adulto está oferecendo à criança; quando problematizam a qualidade das ações pedagógicas proporcionadas para elas; quando se preocupam com o longo período que as crianças devem permanecer na escola sem ações pedagógicas específicas; quando questionam encaminhamentos adotados pela direção e pelo governo, a qualificação dos profissionais que atuam na instituição; quando se propõem a continuar sendo conselheiros de escola de ano a ano, de escola a escola.

Em suma, para se inserirem nesse grupo social, os conselheiros dependem da relação que conseguem estabelecer com a direção. Herdeiros de traços marcantes da sociedade brasileira que apresentam certo horror à distância nas relações, podem apresentar a necessidade da construção de proximidade com o poder instituído, por vezes por meio da

“cordialidade” ou da identificação vertical, apresentada de diferentes formas. Qualificam-se nessa inserção no próprio processo de participação política que aí desenvolvem como conselheiros de escola, ora fazendo uso da polidez como estratégia de resistência (HOLANDA, 1973, p. 107), ora entrando em confronto com o outro que represente ameaça à defesa e à execução de direitos. Essa qualificação faz parte da formação política em curso, em que, num universo relacional, a democratização das relações se apresenta como conteúdo e método.

Diante desse quadro, pergunta-se: em que medida os conselheiros de escola estão inseridos na escola como grupo social e como se qualifica essa inserção?

Parece-nos que esses conselheiros não são inseridos no contexto escolar; antes, vários deles se inserem na escola motivados pela expectativa de garantir direitos, dada a desconfiança que depositam na escola quanto à efetivação dessas garantias. Essa inserção parece apresentar-se como estratégia de resistência à sua histórica distância de processos decisórios nas instâncias do poder.

Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como espaço privado, marcando a distância entre Estado e sociedade. Demonstra atuar de costas aos reais interesses da sociedade. Os conselheiros, em sua forma específica de acompanhamento e fiscalização, tentam, em certa medida, torná-la pública, como espaço que deve garantir direitos de todos. Nesse processo, podem desenvolver a percepção da sua constituição como grupo social, à medida que demonstram perceber na criança o clima emocional das relações ali estabelecidas.

Para os conselheiros, acompanhar as ações cotidianas da escola é uma forma de adquirir conhecimentos também para atuar com seus pares no Conselho de Escola (PARO, 2000b). Eles constroem essa inserção tendo como elemento facilitador a política educacional que fomenta sua participação. Todavia, ainda não conseguiram desmistificar a figura do diretor nesse espaço de construção de conhecimentos. O diretor ainda está associado à imagem do “dono” do espaço escolar e detentor das diretrizes dos encaminhamentos a serem adotados. Os conselheiros, à medida que passam a atuar com certa proximidade com o diretor na escola, iniciam um rompimento com o suposto poder desse funcionário da escola, podendo, como conselheiro, apresentar-se como referência para as discussões de muitos dos encaminhamentos aí adotados. Abrem, assim, possibilidades para entender sua estrutura e as relações que nela se desenvolvem.

4.5 Concepções de Conselho de Escola

Como apresentado no capítulo 2, autores como Vitor Henrique Paro (2001; 2000b; 2010b), Ângela Antunes (2002), José Marcelino Pinto (1996), Mônica Abranches (2006), Rubens Camargo (1997), Miguel Arroyo (2008), Luiz e Conti (2007), entre outros, trazem importantes contribuições para as análises e discussões acerca da postura do conselheiro e da dinâmica do Conselho de Escola, diante do desafio da democratização da gestão da escola. Sendo o Conselho de Escola o *locus* de interesse e de atuação do conselheiro de escola, considerou-se importante compreender, a partir de suas falas, quais atribuições acreditam que o Conselho de Escola deve assumir. Nesse sentido, a análise será pautada pelas concepções de Conselho de Escola por eles elaboradas. Isso porque é de interesse desta pesquisa verificar se o Conselho de Escola, como um espaço institucionalizado, constitui-se em instrumento para garantia de direitos. A partir das entrevistas, foi possível ressaltar que o Conselho de Escola, além de proporcionar aprendizagens, vislumbra-se como espaço privilegiado de:

- evidência de manifestação de relações de poder entre direção e demais conselheiros;
- centralização das decisões por parte da direção da escola;
- gestão do orçamento;
- manutenção do prédio e equipamentos;
- avaliação da formação do professor;
- discussão de problemas da escola;
- espaço de construção do consenso;
- preocupação com os cuidados com as crianças;
- questionamento das ações pedagógicas;
- exercício de voz.

Como espaço institucionalizado de participação, o conselheiro Gilson vê o CE com potencial transformador, com possibilidades de atender às demandas, mas o percebe também como espaço pouco explorado pelos seus pares, em razão de o conselho apresentar obstáculos e conflitos. Isso é perceptível na seguinte argumentação: “essa ideia de participação dos pais, você começa a querer mais, a exigir mais... então é aonde às vezes dá o embate. [...] isso é legal porque você vê que tem mais direitos do que pensava”. Como conselheiro, diz que “fala mesmo”, mas não se envolve com as questões pedagógicas, mencionando como contribuições trazidas para o CE “caso da grade quebrada e a criança poder se machucar, tomada

oferecendo risco”. Sua concepção de CE limita-se às ações voltadas à infraestrutura do prédio. Como conselheiro, não assume as discussões pedagógicas como ações que fazem parte da luta pela garantia de direitos.

Andrezza concebe o CE como espaço onde se compreende, claramente, sem distorções, as coisas que ocorrem na escola. Traz como exemplo o exercício que teve que realizar a partir do orçamento para o uso da verba. Comenta que isso não pode ser feito de qualquer jeito e que foi no CE que aprendeu esse diferencial argumentando que “Você começa a ver a forma correta. Tem mãe que não enxerga aquilo, por exemplo, o orçamento”.

Eny afirma: “a gente tem reunião mensal para decidir os assuntos que são mais importantes. Onde vai gastar aquele dinheiro que chegou do MEC, por exemplo? Onde vamos poder gastá-lo? O que é realmente importante? Também quanto ao pedagógico”. Questionada sobre como concebe o pedagógico, ela responde:

Diretora é centralizadora. [...], normalmente a gente entra em um consenso, porque claro que conselho não faz parte só de pais, tem os professores. [...] Qualidade dos passeios, das aulas... Bom, vamos passear. Tem um passeio. Eles vão para o zoológico? Até que ponto o zoológico é importante para uma criança de quinta-série? Então, nós do conselho também vamos aprovar se eles vão para esse zoológico ou não. Ou se ele... Ah, é melhor em outro lugar. [...] Professor que não está comparecendo: vamos mandar o conselho começar a brigar. Ou mesmo sobre crianças. Claro que tudo tem que falar assim: “Ah, e a gente consegue?” Não vou dizer que nós conselheiros conseguimos tudo não [...] mas muita coisa a gente consegue.

O Conselho de Escola como espaço de possibilidades e também limites de atuação é percebido de diferentes formas pelos conselheiros. Amanda, por exemplo, constatando inúmeras situações de tratamento inadequado oferecido às crianças na creche, analisa se deveria tê-las levado ao conselho para discussão: “eu acho sim... mas se a própria diretora [diante de uma dessas situações] pediu pelo amor de Deus para não... Na época eu dependia, precisava da creche”. Sobre o que se discutia no conselho, comenta: “tudo que seria feito era discutido e dava polêmica”. Essa conselheira revela que nem tudo que é de interesse de todos chega ao conselho, passando antes pelo filtro da diretora.

Numa perspectiva mais otimista, Jonas, ao comentar a força do conselho afirma:

Quem decide é o conselho o que pode e o que não pode comprar, que nem aquela coisa da Associação de Pais e Mestres. Acabou aquele negócio de pedir dinheiro. Não tem mais aquela coisa de pedir contribuição. Acabou. Só que tem uma coisa, a prefeitura manda... eu faço parte do conselho e da APM.

Elogiando a atuação da diretora, que acabou de ser eleita coordenadora, avalia: “agora tem uma coisa, se ela for ruim, o conselho cai em cima. [...] é aí que eu acho que o conselho, bem dizer, manda mais que a diretora. Eu sinto isso”.

Para Israel, o CE abriu-lhe possibilidades para conhecer um pouco mais sobre a escola. Diz-se surpreso com a atuação da diretora.

Na verdade nós esperávamos mais da diretora do que de nós mesmos. Como diretora, estando à frente do projeto, ela começou a passar como seria. Tudo o que precisava ela passava pra nós. Pra gente tentar colocar as ideias e opinião.

Diante das dificuldades de entendimento desse processo participativo, a atuação da diretora revelou-se importante para a aproximação dos conselheiros. Mencionou uma reunião em que, em havendo uma conta a ser paga, solicitou-se, no cheque, também a assinatura de um pai:

[...] presidente [do CE] deveria estar presente para coisas que ia comprar para a escola. Achei importante, pois muitas vezes a gente fica distante da escola e isso aí ajudou a me aproximar da escola. A minha mulher até perguntava: O que tanto você vai para a escola? (Israel, conselheiro não participante de ação coletiva).

Para Márcio, o CE representou o caminho para as suas reivindicações. Ele comenta:

[...] em agosto, ia ter o Conselho de Escola. Aí, bem, vai ser pelo Conselho de Escola. Descobri que tinha uma verba federal, que era o Fundef, e que tinha uma eleição, opa aí eu pensei se tem eleição tem participação dos pais, aí falei vou ficar de olho [...] maioria dos conselhos são conduzidos pelo próprio governo. Foi difícil esse início. (Márcio, conselheiro não participante de ação coletiva).

Segundo Márcio, diante de tanta mudança por parte da SME, o Conselho de Escola ia se revelando como espaço de insegurança, não para os pais, mas para a diretora da escola:

A diretora tinha medo de qualquer coisa, [...] morriam de medo. Falou não, era não. [...] O conselho já estava se tornando empecilho. Como se prega uma coisa e faz outra? [...] quando a [nova] diretora percebeu que o conselho começou a atuar de verdade começou a nos cortar. (Márcio, conselheiro não participante de ação coletiva).

Márcio, ao trazer as inseguranças da direção da escola, coloca em evidência a importância do processo formativo com todos os segmentos da escola, para que este espaço

democrático de participação não seja percebido como ameaça, como espaço que desestabiliza o necessário bom andamento da escola.

Rosely conta que o conselho em que atuou encaminhava, com prioridade, a situação das crianças com problemas de comportamento. Decidia-se mudar de escola ou procurar ajuda médica, o que evidencia a ideia de que o problema estava na criança. A conselheira afirma: “às vezes a gente conseguia psicólogo, terapeuta, pediatra, encaminhava para a APAE, a assistente social vinha aqui. Às vezes, a gente conseguia ir para o teatro”. Nos encaminhamentos adotados para as crianças que apresentavam comportamento fora do esperado, a exclusão velada ou a medicalização eram procedimentos adotados como adequados por aquele coletivo.

Por vezes, a troca de escola – em outras palavras, a expulsão do aluno – funcionava como resolução de problema e eliminação de conflito. Outras vezes, o encaminhamento para tratamento médico especializado era a solução indicada para o comportamento alterado dos alunos. Em que pese a importância de todos os alunos poderem ter acesso a todos os tipos de acompanhamento médico, a questão da ação pedagógica e administrativa, no fazer cotidiano da escola, não é ressaltada na fala da conselheira Rosely, que se dizia ser atuante na escola. Possivelmente, esse tipo de manifestação está associado à expectativa que muitas pessoas depositam no CE como sendo espaço em que se decide e não como espaço que apresenta possibilidades de construções, de desenvolvimento de processos de aprendizagem, de formação.

A percepção do CE como espaço de deliberação, de tomada de decisão coloca-o numa relação direta com a direção da escola. Nesse sentido, a relação do conselheiro e do CE com os encaminhamentos pedagógicos da escola apresenta-se mais distanciada.

A importância dada à proximidade com a direção pode ser evidenciada nas palavras de Rosely:

Sei que eu era muito bem assistida quando era conselheira, chegava, tomava café, ia verificar a sala de aula, era muito bem atendida até certo tempo. Depois teve uma época que a diretora passou a fechar a porta pra mim. Daí em diante, eu subia a ladeira, chegava lá e até perguntava pelo café, e nada. Acabei me afastando.

O bom tratamento aliado à expectativa de atuar para garantir direitos move esses conselheiros. São aspectos relevantes para a sua atuação.

A conselheira Mariana encontra segurança para atuar no conselho a partir da relação estabelecida com seus pares. Para ela, esse coletivo vai descobrindo suas potencialidades no fazer

coletivo, na constante relação de consulta aos pares. É dessa forma que o conselho vai definindo suas formas de atuação, sem que a diretora possa apresentar qualquer impedimento para isso.

Para Mirtes, o CE é o espaço em que se decidem todos os encaminhamentos da escola, sejam eles administrativos, sejam pedagógicos. Trata-se de um espaço de definição criteriosa do uso da verba pública e também de chamada de atenção dos pares às suas responsabilidades, no sentido de demonstrar-lhes que o CE possui força política e que pode, inclusive, questionar a direção. Mirtes o toma como instrumento para se ganhar visibilidade e de também ser respeitado como um igual. A conselheira sente a forte presença positiva do conselho em sua vida, o que pode ser evidenciado na seguinte fala:

[...] o estudo pra mim é importante, mas o negócio de conselho de escola também é importante, só que na escola eu vou estudar à noite e o conselho de escola as reuniões também, sempre são às 7 horas da noite e eu falei: vai ter que ser, porque a escola não dá pra mudar aquele horário, porque é estipulado aquele horário e não vai mudar, mas as reuniões do conselho de escola dá para mudar, e se não mudar eu vou ter que sair, e é uma pena eu ter que sair, aí praticamente eu vou estar neutra em tudo o que for acontecer na escola e eu não quero deixar porque eu quero estar participando, eu quero estar ali vendo o que está acontecendo.

Como se vê, o conselho é, para Mirtes, a via de sua participação na escola. Por intermédio dele, ela ganha credencial para acompanhar, fiscalizar, brigar, impor, ver o que está acontecendo. Segundo Mirtes,

As nossas prioridades são o quê? Primeiramente: merenda, gastos, o que recebem, as verbas que vem né?, então acho que muitas ideias que foram acolhidas nessa escola foi pia, vazamento lâmpada, coisas que eram importantes pras crianças, que nem agora, mas a prefeitura que vai dar, os brinquedos que não tinham, a gente vai colocando, a gente coloca na nossa pauta, vem de novo? (Mirtes, conselheira participante de ação social coletiva).

Entendendo o conselho como soberano, a conselheira leva esse entendimento até as últimas consequências:

Eu fico porque, às vezes como nós somos do conselho, pode ficar alguns minutos na sala de aula pra ver o comportamento das crianças e principalmente do professor. A gente é obrigada a fazer isso, então eu fico e noto que quem era rebelde há uns três anos atrás são crianças maravilhosas agora... É tia daqui. É tia dali. A educação, a limpeza, mudou tudo, só que nem eu falei, é que nem todo mundo fala: “o conselho é soberano”. Vamos dizer assim, né, que nem a cúpula do rei Arthur, a tábua redonda, o conselho é soberano. Teve coisas que aconteceram na escola, que o conselho entrou no meio, foi resolvido porque estava errado o que estava acontecendo. (Mirtes, conselheira participante de ação social coletiva)

A conselheira Nair comenta: “cisme mesmo foi com a verba. Acho que porque o dinheiro que eu ganho é contado. Se o dinheiro é pra usar pra uma coisa, é pra aquilo, não pra outra coisa. Financeiramente eu sou mão fechada e não aceito desperdício”.

A importância do conselho também é destacada pelo Sr. Humberto:

Houve, já na EMEF X, o governo só dando material e a criança não cresce. Na creche, criança com 2, 3 anos, levando muito peso. Aí a gente começou a questionar. Pra que tanto livro? Levamos essa discussão para a reunião do conselho. A diretora expôs pra nós que ia ver isso aí e depois a gente notou que a mochila está mais vazia um pouquinho. A criança ainda leva uma garrafa de água, mas ninguém reclamou mais. [...] Sobre os minutos da entrada. Tem uma ressalva de 5 minutos, mas no tempo de chuva, talvez um chega mais adiantado e deu 13h05, ninguém entra mais, puxa vida. Eu falei: minha senhora, vamos ter uma opinião, uma sugestão aí com a diretora. [...] Ah, e tem também a recuperação, a matemática que é a que campeã [na dificuldade das crianças], né?

Para o Sr. Humberto, o CE deve questionar o que parece comum, deve superar o senso comum e manifestar atuação crítica, tendo como referência o desenvolvimento, o desempenho e o bem-estar das crianças. A atuação do CE deve estar associada à vida das crianças, considerando-se sua condição de crianças e de alunos. Esse posicionamento assinala a perspectiva pedagógica, que também compete ao CE.

Sendo uma das atribuições do CE atuar nos encaminhamentos quando da existência de impasses de natureza administrativo-pedagógica, a manifestação do Sr. Humberto demonstra a importância desse espaço democrático de participação, no sentido de ele poder evidenciar a não dissociação entre administrativo e pedagógico. Tendo como fim a ser atingido a garantia do ser humano educado, a escola e o Conselho de Escola devem atuar pautados pelos princípios democráticos.

Nessa perspectiva, o CE deve ter como referência, para atuação dos conselheiros de todos os segmentos, o bom atendimento e o bem-estar das crianças. Trata-se de uma percepção importante para que interesses gerais sejam colocados em pauta e priorizados nas discussões, fazendo avançar o debate para a efetivação de direitos. Se, para cada situação de impasse e de conflito, em reuniões de CE, se colocasse a questão sobre quem é o beneficiário imediato e direto e ainda em que medida, possivelmente, as pessoas se aproximariam e se identificariam mais pelos fins a serem perseguidos. A questão contribui para a aprendizagem de que o conflito não precisa ser eliminado, camuflado, e de que devem ser evidenciadas suas causas, se elas são relativas ao atendimento às demandas de cunho particularista ou coletiva. Nesse sentido, quando o foco é o atendimento às crianças, ao seu bem-estar e

desenvolvimento, a construção do consenso é facilitada, uma vez que, quando se expõe que as crianças estão tendo algum tipo de prejuízo em razão de decisões encaminhadas pelos adultos, a possibilidade de reversão de encaminhamentos adotados quanto a decisões já tomadas surge como ação também eminentemente pedagógica.

Diante do entendimento do institucional como possibilidade de garantia de direitos, a partir das manifestações desses conselheiros é possível perceber que o Conselho de Escola, como espaço institucionalizado de participação, revela-se como esfera de descobertas, de exercício de voz e de busca de consenso para a garantia de direitos. Quando os conselheiros são questionados sobre as motivações que os levaram a tornar-se conselheiros, surgem algumas respostas associadas a interesses particulares. Quando a questão envolveu o que o Conselho de Escola discutia, essas respostas quase que se diluem, reforçando ainda mais a ideia de que esse colegiado é um instrumento de participação política voltado ao atendimento de demandas da coletividade.

O uso adequado dos recursos financeiros é tema que ganha destaque. Isso se justifica, por um lado, pelo momento histórico em que o município de Suzano (SP) estava envolvido, tendo em vista a criação do Conta Escola, já mencionado no capítulo III deste trabalho. Esse contexto impôs uma tarefa para o Conselho de Escola, colocando como uma de suas funções a decisão sobre o uso dos recursos financeiros. Considere-se aí a percepção que os conselheiros têm de que muitas de suas demandas, para serem atendidas, dependem direta ou indiretamente desses recursos.

Item de pauta das reuniões, fomentado pela administração municipal, a alocação dos recursos para o atendimento dos direitos das crianças é percebido pelos conselheiros, principalmente por aqueles com histórico de ações sociais coletivas que lutam por direitos, como de grande importância. Os conselheiros de escola, a partir da práxis reflexiva, demonstram a preocupação com a ação transformadora (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007).

A SME, ao vincular o Conta Escola às deliberações do Conselho de Escola, trouxe *status* ao conselho e aos conselheiros. Abriam-se possibilidades de se discutirem assuntos diversos relativos à estrutura da escola. Os conselheiros passam a debater sobre o que pode e o que não pode ser executado com essa verba, sobre a lista de prioridades da escola. Como encaminhar as demandas que não podem ser atendidas com essa verba? A discussão, estimulada pela SME, instalou um processo de questionamento conflituoso e saudável, inclusive quanto ao que caberia ser de atendimento da própria SME e não estava sendo viabilizado. Nesse processo, o diretor da escola também aparece com evidência, uma vez que é considerado peça-chave para a efetivação das demandas deliberadas.

Na concepção desses conselheiros de escola, o Conselho de Escola, além de espaço de conflito, é também esfera privilegiada para o uso ético dos recursos financeiros recebidos pela escola. Isso possivelmente se deve à política educacional do município que, ao criar os Conselhos de Escola, adotou outras medidas democratizantes, como a criação do “Conta Escola” e a necessidade da discussão e definições acerca da destinação dos recursos financeiros recebidos pela escola como uma das ações de responsabilidade do Conselho de Escola, envolvendo aí as arrecadações da APM.

As inúmeras atribuições do Conselho de Escola deixam clara a complexidade de atribuições dos conselheiros de escola. A política educacional, que envolve a responsabilização do conselho com o “Conta Escola”, apresenta de forma objetiva a possibilidade da prática democrática. Esse contexto propicia o exercício de voz e da escuta, a manifestação de conflitos, de consensos e dissensos, de defesas de interesses.

A definição de ações democratizantes na política educacional favorece a apreciação e a tomada de decisão no Conselho de Escola, o que contribui significativamente para a percepção da necessidade de participação política do conselheiro de escola. Essa situação faz emergir outra necessidade: a formação específica para essa participação.

4.6 Concepções de Direito: para além do acesso, o direito à participação política

A análise acerca do entendimento que os conselheiros de escola têm sobre direitos e sobre a sua participação nesse campo é o foco deste item.

A participação política em ações sociais coletivas faz parte da própria história do nosso país. Em uma sociedade constituída em bases autoritárias, centralizadoras, hierarquizadas, em que público e privado se confundem, o direito à participação, na prática, ainda se apresenta como desafio.

A investigação sobre as relações existentes entre direitos, escola e Conselho de Escola pode trazer contribuições para a questão da formação política necessária à atuação do conselheiro de escola que considera como direitos seus ser ouvido, ter voz, contar com professores bem preparados, saber a verdade sobre o que ocorre na escola, ter as condições materiais necessárias ao bom funcionamento da escola, ser bem tratado, participar.

O conselheiro percebe a participação como um direito? O entendimento da participação como direito, como algo, que de uma forma ou de outra, deve ser garantido,

apresenta-se em diferentes perspectivas, estando presente na maioria dos depoimentos dos conselheiros entrevistados, independentemente de ele ter ou não participado de ação coletiva antes de ser conselheiro de escola.

Gilson ressalta o direito à participação, ao se perceber mais escutado. Diz: “Hoje estamos com mais direito à fala, antes não tínhamos direito à fala, hoje somos mais escutados”. Essa percepção funciona como motivação para lutar. Ao ser escutado, sai da condição de “quase ninguém”. Nesse sentido, questiona a hierarquia que intimida, que cala, que impõe limites à participação. Para ele, é importante rever o que estava estabelecido e naturalizado, o que contribui para sua inserção em outras atividades de participação.

Para Andrezza, não há dúvidas de que a participação traz mudanças. Ao ser questionada sobre as transformações que advieram da participação responde: “achei que teria mais chances de defender eles [os alunos] de alguma coisa, saber mais das coisas, quando você não sabe, você não sabe, você engole as coisas, e fica sem saber... vou procurar um direito meu” e logo se remete à diretora: “apesar que com aquela diretora... ela era excelente, tinha um afeto fácil”. Continua destacando que a aprendizagem que se adquire com a atuação no Conselho de Escola ensina muito sobre como defender os direitos das crianças e, ao mesmo tempo, como mostrar que não é uma pessoa sem conhecimentos que facilmente pode ser manipulada. A participação como direito antes passa pela figura da diretora que, ao ser cordial, abre possibilidades para a participação e para aprendizagens importantes na defesa de direitos. Nessa cadeia de situações, constitui-se a possibilidade de se buscar e de se legitimar o seu lugar como sujeito de direitos, com base no desenvolvimento de suas potencialidades e não mais como lugar imposto pelo outro.

Eny entende que a escola pública de qualidade é direito de todos. Vê a participação como uma alternativa para a conquista desse direito. Ao comparar a qualidade de ensino oferecida por uma instituição pública como a USP e por uma instituição pública como a creche, diz perceber a existência de um abismo entre o que só alguns “privilegiados” têm acesso e o que é oferecido para todos como a creche e a escola. Comenta que, em se tratando de creche e de escola pública da educação básica, “você pensa mil vezes antes de colocar seu filho lá”.

Amanda menciona a discriminação que há no tratamento oferecido para as crianças que frequentam a creche pública. Ao mesmo tempo em que percebe a não garantia do direito para todos, vê com certa naturalidade a situação privilegiada oferecida para sua filha. Justifica essa situação com o fato de apresentar sua filha sempre bem cuidada, dizendo que por isso ela era muito “paparicada”. Ao perceber que as outras crianças não têm o mesmo tratamento, responsabiliza os pais, afirmando que eles levam as crianças sujas e sem cuidados para a

creche. A questão da garantia do direito, por exemplo, ao atendimento no mês de “férias” muda de foco e as mães que deixam de ser atendidas são as mesmas que ela diz não levarem as crianças bem cuidadas. Pela análise de Amanda, há familiares que merecem que suas crianças recebam tratamento diferenciado e há familiares que não, mesmo não tendo com quem deixar seu filho no período de “férias”. Ao comentar “A minha filha foi convidada para ficar no G3 e ficar mais um ano [mesmo não tendo mais esse direito], já a minha vizinha, que precisava mais do que eu, não conseguiu” revela encaminhamentos diferenciados pela creche para questões relacionadas aos direitos das crianças.

Para Jonas, a igualdade de tratamento relaciona-se com a aceitação do que hierarquicamente foi estabelecido. São suas as palavras

Todos tem tratamento igual. É tudo igual. As professoras são muito boas. Não podemos falar nada. A diretora é muito boa. É muito legal, é maravilhosa, não tem nada o que reclamar dela [...]. A diretora diz: “Não tem nada que reclamar daqui (Jonas, conselheiro participante de ação social coletiva)

Se os familiares aceitam que não devem reclamar de nada, a participação, como também o direito à voz, foi obstaculizada. Apenas a audiência é um exercício de passividade, considerando-se os desafios da construção coletiva. Jonas não vê com a mesma naturalidade as decisões hierárquicas tomadas pelo sistema para a escola. Isso pode ser percebido na seguinte fala: “Você vê, né. O parquinho infantil... Já falei com a presidente da Sociedade Amigos, com o prefeito e até agora, nada”. Manifesta sua opinião, argumenta, percebe que isso é importante para garantir direitos das crianças. Parece aceitar com certa naturalidade a hierarquia e seus encaminhamentos no âmbito da escola, mas não manifesta a mesma posição em relação aos encaminhamentos adotados pelo sistema. Isso pode ser justificado pela proximidade estabelecida com a direção da escola, não sendo a mesma estabelecida com a hierarquia do sistema.

Para Israel, a participação não era percebida nem reivindicada como direito. A igualdade presente é aquela que coloca todos os familiares como estranhos à escola, como não detentores do direito de ser informado sobre o que se passa nela. Comenta: “[...] os pais na verdade não tinham acesso às coisas da escola. A gente achava que os pais não tinham acesso às coisas, que não podiam perguntar para onde estava indo o dinheiro, para que mão chegava o dinheiro arrecadado”. Para esse conselheiro, a participação está associada a receber informações passadas pela diretora e nesse sentido todos são tratados igualmente. Nesse sentido, a participação mais se aproxima de ser entendida como favor do que como direito, à

medida que é interpretada apenas como uma possibilidade de receber passivamente as informações.

Na percepção de Márcio, a escola é cruel por dedicar tratamentos diferenciados às crianças, naturalizando, assim, privilégios. Não sendo garantidos “critérios públicos igualitários (TELLES, 2004, p. 93). Para ele, a garantia de direito necessariamente deve atingir todas as crianças. Márcio afirma que, quando a escola precisa trabalhar com as diferenças para garantir direitos de alguns que estão em situações diferenciadas, apresenta muitas dificuldades de atuação. Como pai de uma criança especial, a garantia do direito foi obtida mediante busca individualizada:

[...] fui procurar a legislação, qual é o direito do cidadão, e aí na Lei 9.394 está bem claro. Criança especial tem direito à escola regular. Aí a gente começou a discutir. Ter um filho deficiente hoje já é difícil, na época então... A gente tinha muito medo, como vai ser?

Márcio e a esposa trouxeram subsídios para a direção da escola para atuar no sentido de criar condições para esse tipo de atendimento. Segundo eles, “foi inclusão mesmo, sem problemas na escola”. Nessa situação, os familiares concebem como ganho a parceria estabelecida com a diretora, avaliando sua atuação como magnífica. Eles não mencionam o valor de sua participação e do exercício da voz para que o direito do seu filho fosse garantido, sem que fosse tocado pelo ranço do favor ou da tutela.

Mariana, ao ser questionada sobre tratamentos diferenciados na escola, diz não perceber isso. Afirma que observa crianças em situação de muita necessidade e que a escola as atende. Destaca esse fator, pois, segundo ela, as situações de miséria a tocam profundamente. A percepção que Mariana forma acerca da situação de diferenciação pauta-se pela condição de sobrevivência, pelo aspecto econômico, situação compartilhada com a Nair que o tempo todo colocou ênfase no trabalho desenvolvido com a comunidade.

Na percepção de Mirtes, a felicidade das crianças deve-se à atuação da diretora. Para ela, um dos méritos da direção diz respeito ao uso adequado do controle e da “liberdade”. Nos dizeres dela

[...] depois que essa diretora veio pra aí, aconteceram muitas coisas boas porque ela começou a ter rédeas, começou a dar liberdade, o pessoal começou a se aproximar mais e as crianças, por incrível que pareça, vão pra escola, eles vão dando risadas! (Mirtes, conselheira participante de ação social coletiva)

Na realidade, esse elogio é decorrente do fato de a diretora atender às suas expectativas e de lhe permitir que, em certa medida, faça parte do grupo social escola.

Ao analisar como correto o tratamento rigoroso ao adulto e o carinhoso às crianças, Mirtes reforça um tipo de atuação em que não fala apenas em nome dos familiares, mas também em nome da direção, principalmente em circunstâncias que poderiam gerar conflitos com as funcionárias. Segundo suas afirmações, a diretora, em diferentes situações, menciona ser favorável à sua forma de participação. Situação que parece também se refletir na manifestação de bem-estar das crianças. Mirtes atua, assim, numa zona de eliminação de conflitos entre diretora e funcionários. Percebe a participação como direito, mas desde que ela possa acompanhar como esse direito está sendo garantido.

O S. Humberto entende que a participação, quando não concebida como direito, leva o adulto a atuar de forma neutra, o que pode ter desdobramentos nefastos para as crianças, uma vez que podem não ter seus direitos atendidos. Para esse conselheiro, as crianças não mentem, são verdadeiras em suas manifestações e cabe aos adultos responsáveis por elas fazer a leitura do que elas revelam e verificar o que está ocorrendo na escola. Esse tipo de postura só pode ser viabilizada pela participação.

Já para Rosely, o direito à participação apresentou-se de acordo com a conveniência da escola. Sua observação sobre a postura dos professores e da diretora é reveladora. Sobre sua participação na escola, ela comenta:

[...] eu era muito bem assistida quando era conselheira, chegava, tomava café, ia verificar a sala de aula, era muito bem atendida até certo tempo. Depois teve uma época que a diretora passou a fechar a porta pra mim. Acho que porque mudou a política. A secretária da escola, que era conselheira [...] discutiu com a diretora, teve até queixa policial, ela passava aqui na escola e dizia que corria até risco de vida. Era a mesma diretora [...]. Quantas vezes eu ia lá e passava na sala dos professores, a gente se sentia importante na escola, era muito bem tratada, de repente, houve mudança, aí eu tinha até que falar: “e o café?”. Subia o morro e falava do café, estava acostumada a ser bem tratada, de repente sentia aquela mudança. Conversávamos entre as mães sobre isso. [...] Aí eu saí. As mães boas de briga mesmo saíram todas.

Diante do exposto, como é possível entender o significado de participação como direito? Esses conselheiros têm a clareza de que a participação é um direito. No entanto, percebem os limites impostos para que isso se concretize. Sabem que sua presença física na escola é uma das condições para acompanhar o atendimento aos direitos das crianças. É como se tivessem que marcar posição na relação de poder que estabelecem com a escola, mais diretamente, com a direção da escola.

Sua atuação como conselheiros de escola demonstra ser consequência de uma história de luta pela sobrevivência, pela melhoria das condições das próprias vidas. Pela participação política, esses conselheiros evidenciam a não aceitação de serem convencidos pelo outro, mas de convencê-los. Formam opiniões, buscam encaminhamentos para serem bem tratados, não aceitam que lhes dispensem tratamento de desprezo e de indiferença. Querem ser reconhecidos como importantes no processo de democratização da gestão da escola. Desconfiam dos encaminhamentos adotados pela escola. Para manterem-se vigilantes, constroem relações que, ora enaltecem a direção da escola, ora a combatem. Nessa perspectiva, a ampliação do significado da participação como direito passa pela figura da diretora. Isso se justifica pelo modelo social dual a que estamos submetidos, apresentando duas consciências teóricas: uma – revelada pela identificação vertical, pela necessidade de eliminação de conflitos na relação direta com representantes do poder – busca afinidades com a direção da escola; outra – revelada pela necessidade de ação conjunta com os pares – não abre mão da luta por direitos, firmando-se pela participação política. Interessa-lhes, nesse segundo caso, a atuação para se formarem como governantes.

Nesses termos, a participação como direito requer uma política educacional que desnaturalize a relação de poder existente entre escola e comunidade, alargando as possibilidades de atuação dos familiares na escola, na perspectiva de se transformarem em grupo social.

4.7 Participação e aprendizagens

Para fechar este capítulo, ressaltamos as aprendizagens que os conselheiros afirmaram ter construído na sua experiência de Conselho de Escola. Norteou essa análise a questão “o que se aprende participando?”.

Os(As) conselheiros(as) não participantes de ações coletivas responderam:

Gilson: “Que não adianta você ir com tudo. Que a democracia tem seus limites, tem fases”.

Andrezza: “Buscar um direito que é seu”.

Eny : “Lutar por aquilo que você acredita”.

Amanda: “A aprendizagem é mais para pais menos esclarecidos, que não sabem dos seus direitos”.

Israel: “Aprendi que nós, pais, temos acesso às coisas realizadas na escola, pais, os moradores. Na verdade, a gente não sabia disso, achava que era coisa só de dentro da escola e como criou esse projeto aí, pra gente foi bom. Se precisar ir na escola para reivindicar direito, não só na escola, mas na delegacia de ensino. Posso reivindicar direito e estar opinando sobre coisas da escola. Isso ajudou bastante, clareou”.

Márcio: “Começamos a ver tudo o que faltava na escola, cada cheque, onde está a nota fiscal, por que não é assim ah, sou pai de aluno e quero... Constatamos muitos problemas com material. Depois do [filho] mudou tudo. Você aprende que você tem direito, que tem que ir atrás. Conhecimento, fomos estudar para ir lá e saber o que falar, qual é a nossa meta?”

As respostas dos(as) Conselheiros(as) participantes de ações sociais coletivas foram:

Jonas “Nossa, aprende muita coisa. Desenvolve muito a mente da gente. Ajuda toda a coisa que a gente faz, agrada a gente, né? Dá para aprender muito, desenvolve a mente. Eu era tímido, agora falo mais”.

Mirtes “Olha, a gente começa a ver as coisas com mais clareza, você tem mais força de vontade pra você buscar o que é certo, você sabe que você é capaz e que você pode sim fazer algo ao próximo ou até a escola, você sabe que aquilo que você escreveu, o que você anotou uma pessoa vai ler, acima de você, acima da sua diretora, acima da escola e ela vai ler aquilo e ela vai olhar e colocar na balancinha o que é mais importante ali, entendeu?”

Mariana “Verificar a necessidade real das pessoas e de gastos; usar a verba adequadamente”

Nair “Ajudar os outros; não desperdiçar; ensinar as crianças; atuar em parceria com o outro; dar opinião; ver as coisas de forma diferente.”

S. Humberto “A disciplina e a ética, conhecer as coisas, aprender a ouvir, conhecer a lei”

Rosely “Saber a verdade e não ser enganado”.

Os discursos desses conselheiros de escola indicam que em suas concepções sobre o Conselho de Escola há a ideia de que a essa experiência de participação vinculam-se muitas aprendizagens construídas na vida. Na sua atuação como representantes, manifestam-se muitos conteúdos críticos já analisados por intelectuais que se ocupam de pensar a educação em sua integralidade. Ressalte-se ainda o fato de que os conselheiros articulam os conhecimentos que construíram na sua vivência em movimentos sociais com as formas de participação no Conselho de Escola. Dentre esses conhecimentos, destacam-se o respeito que pauta suas relações com o outro, de forma geral, e com seus pares, de forma particular, e o apreço ao direito à educação digna. São condições que podem contribuir com a transformação da escola e da sociedade.

Na vivência da participação no Conselho de Escola, os conselheiros constroem a compreensão de que a participação política é condição para ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, as aprendizagens constituem um processo formativo que traz satisfação pessoal e reconhecimento de suas ações por parte de seus pares. Esses conselheiros entendem que esse processo formativo os ajuda a superar a visão do senso comum em termos de participação, o que os faz rejeitar a participação passiva ou parcial, quando se trata de atuação na escola.

Em suma, a participação como conselheiro de escola lhes permite desenvolver aprendizagens muito próximas daquelas desenvolvidas em práticas de participação em espaços não institucionalizados. Firma-se, assim, a possibilidade de ampliação dessas aprendizagens, em razão da forma como a institucionalização da escola e do Conselho de Escola se apresentam.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou a formação política de conselheiro de escola do município de Suzano (SP), entendendo-a como necessária à participação desses sujeitos no âmbito do CE. É nossa convicção que analisar esse tipo de formação, pode contribuir para a elaboração de propostas de política pública de formação política.

Ao escolher o município de Suzano (SP), para desenvolver esta tese, tivemos como contexto um município brasileiro com características, em certa medida, semelhantes a muitos outros de diferentes regiões do país, em que em meio à criação de espaços democráticos de participação, como o CE, está começando a ser garantida na prática a partir dos textos legais, não bastando apenas sua criação, sendo necessária sua ocupação politizada.

Trata-se de um município com histórico de políticas centralizadoras, hierarquizadas e autoritárias em que a mudança do quadro governamental com a perspectiva da participação popular nas tomadas de decisões da coisa pública exige que, na elaboração das políticas, o aspecto formativo para a participação política não seja esquecido. Essa questão trouxe certa demanda para o setor educacional municipal.

A formação política necessária à prática democrática exige ação do poder público. Sendo uma formação do campo da educação não formal e popular, não basta a criação de espaços democráticos como o Conselho de Escola ou equivalentes, como prescrito nos textos legais – CF/1988 e LDB/1996 –, para se garantir a participação efetiva. Nesses textos legais, a gestão democrática está voltada especificamente ao sistema de ensino público (CAMARGO; ADRIÃO, 2002; PARO, 2002), o que, em tese, não abrange a gestão democrática da educação em seu sentido amplo, uma vez que ela não se dá só no sistema de ensino público, abarcando os diferentes campos da educação, em espaços institucionalizados ou não.

No cenário da democratização das tomadas de decisões e da democratização das relações, a formação política apresenta-se com grande relevância e exige ultrapassar as ações de sala de aula, fazendo-se necessário considerar a escola como grupo social (CÂNDIDO, 1974), em que relações de poder e processos formativos são desenvolvidos em todos os espaços e situações que envolvem a comunidade educativa. Fazendo parte desse grupo social, temos os familiares que, historicamente, encontram-se distanciados dos processos decisórios das instâncias do poder como a escola.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, ao abordar categorias de análise como a formação política, a participação política e a representação, a escola, o Conselho de Escola e os direitos, buscou trazer algumas contribuições relacionadas à formação política dos conselheiros de escola.

A formação política analisada nesta pesquisa, a partir das entrevistas, constatou que os familiares com ou sem histórico de participação em ações sociais coletivas antes de atuarem como conselheiros escolares, uma vez envolvidos nesse processo participativo proporcionado pelo CE, demonstraram aplicar diversos saberes adquiridos na vida e também desenvolver diversas aprendizagens nesse espaço institucionalizado de participação. Esta aprendizagem está associada ao acesso à verdade (limites e possibilidades de atuação) como verbalizam alguns conselheiros, questão que lhes possibilita manifestar o potencial formador e interferidor junto a seus pares.

Tendo como um dos objetivos da participação não ser enganados, o saber a verdade surge como conteúdo formativo que pode ser utilizado na defesa dos direitos. Buscam ampliar essa formação em espaços institucionalizados que, pela educação formal ou não formal, são percebidos como espaços que trazem contribuições importantes.

Essa busca apresenta-se atrelada ao reconhecimento que conferem às formações proporcionadas seja pelo sistema da educação formal, seja por outros canais institucionalizados de formação não escolar. Para eles, a formação em espaços institucionalizados surge com simbologia peculiar, valorizada em relação àquela desenvolvida na vida.

O valor simbólico que depositam no espaço institucional revela, em certa medida, para os elaboradores de políticas, a importância de se fazer uso de espaços institucionalizados para processos formativos de educação não formal e popular. Portanto, mais do que distribuir pastas com sugestões de leitura temática, textos legais, certificados, deve-se ouvir os conselheiros para que seus saberes sejam ressaltados. Nesses espaços, a formação desenvolvida na vida pode ser tratada e valorizada, conferindo-lhes reconhecimento social.

A participação daqueles conselheiros sem esse histórico de participação revela que estes, ao se inserirem no processo participativo como conselheiro de escola, iniciam essa atuação voltados à defesa de interesses particulares, focalizados mais diretamente no atendimento dos interesses que envolvem seus filhos. Sua permanência nesse processo participativo, que também é educativo, cria condições para que eles passem a atuar na defesa de interesses coletivos. Nesse sentido, o CE se apresenta como espaço que pode proporcionar o desenvolvimento da consciência crítica de que fala Freire (2001b)

Aqueles conselheiros com histórico de participação em ação social coletiva iniciam a participação como conselheiros, defendendo interesses coletivos, com foco no atendimento oferecido às crianças. Todavia, em dado momento, acabam por demonstrar, em suas falas, a intenção de terem interesses particulares atendidos. Ao almejar sua admissão como funcionários da escola entendem, por exemplo, ser essa uma possibilidade de garantia da sobrevivência também a partir dos conhecimentos que desenvolveram na vida, na militância política em que atuaram lutando por direitos historicamente negados. É como se tentassem dar outro significado para a participação política, uma vez que percebem ser vista aos olhos de muitos de seus pares como coisa de quem não tem o que fazer, nos dizeres da conselheira Eny, de quem está procurando “sarna para se coçar”.

O desejo desses conselheiros de marcar presença na luta por direitos dentro da escola, também como pessoa dotada de condições para atuar nessa instituição como funcionário, parece estar vinculado à busca do equilíbrio entre o atender necessidades no plano individual e, ao mesmo tempo, na perspectiva coletiva. Essa aproximação entre a militância e o atendimento à sobrevivência traz à tona o caráter educativo do trabalho, de que trata Arroyo (2003). Esses conselheiros percebem a participação política como um direito, porém buscam estratégias para firmá-la como tal. Nesse sentido, atuam na representação de interesses coletivos, mesmo que essa atuação não preveja a consulta aos seus pares, falam em nome deles, em meio aos atendimentos do que é de interesse também do diretor.

Ao serem eleitos conselheiros veem a importância de atuar como representantes, não cogitando aceitar atuar na condição de representados. Partem do princípio que, para a defesa do conteúdo que defendem, a presença física é condição prioritária e, quanto mais ela ocorrer mais conhecimento pode ser adquirido para se firmar posicionamentos. Nesse sentido, fazer parte desse grupo social não significa apenas possibilidade de reconhecimento social e aquisição de prestígio, significa possibilidade de ampliar aprendizagens aí proporcionadas. Trazer o que representa essa forma de participação pode contribuir para o entendimento de que a participação pela representação não exclui a necessidade da participação direta. Trata-se de formas de participação que, permeadas por processos formativos, se complementam (BOBBIO, 2006).

Essa necessidade que apresentam de manter contato direto com a escola, com o que ali se passa, demonstrando desenvolver aprendizagens nesse contato, também traz questões para se analisar as propostas de formação política somente à distância. A esse respeito, traçaremos algumas considerações mais adiante. A questão evidencia as considerações de Paulo Freire, para quem o ser humano é um ser de contato e de relações, que não apenas está no mundo,

está com o mundo interferindo nele, modificando-o e sendo modificado. Ao que esses conselheiros de escola consideram ser necessária sua presença física.

Concebem a escola como espaço não confiável, ao mesmo tempo em que a tomam como espaço dotado de possibilidades de aprendizagens no campo da educação não formal e popular. Contraditoriamente, o mesmo espaço que devem ter confiança ao entregar suas crianças e adolescentes para que lá interajam por anos a fio. Essas percepções de escola parecem também justificar sua necessidade de serem incisivos na forma de participar, na investigação se direitos estão ou não sendo garantidos.

Esses conselheiros demonstram o desejo de fazer parte desse grupo social, não aceitando a participação parcial, passiva e tentando encontrar formas de torná-la ativa. Uma dessas formas é a participação política diretamente exercida na instituição. Nesse sentido, as considerações de Arroyo (2008) de que a instituição de normas e regras corrobora a falsa democratização da gestão da escola deve ser relativizada. Esses conselheiros, salvo poucas exceções, não demonstraram em suas falas o imobilismo e a subserviência com a consequente aceitação da negação de direitos como resposta à participação no espaço institucionalizado guiado por regras e normas como o CE.

Em que pesem as dificuldades por eles enfrentadas, eles demonstraram entender esse espaço como sendo de ação política. No entanto, deparam-se com os limites impostos pela sua estrutura não democratizada (PARO, 2010a; 2010b), na qual o papel do diretor passa a ser percebido como central e estratégico para a sua atuação. Aproximam-se dele sem se distanciarem de seus pares. Apresentam, em certa medida, a identificação vertical de que trata Roberto Da Matta, porém parece não negar sua identificação com seus pares, uma vez que continuam atuando em defesa de suas causas assumindo também como suas.

Essa proximidade com a direção da escola lhes confere acesso a outros saberes, como aqueles relativos aos encaminhamentos administrativos e legais, em grande medida, fora do alcance dos demais familiares. Nesse cenário, a questão relacional, a necessidade de proximidade com a direção, pode ser utilizada como estratégia de resistência.

Esses conselheiros percebem que o CE, como espaço democrático de tomada de decisão e de formação, ainda está em construção, sentindo-se sujeitos importantes nesse processo. O CE apresenta-se como um lugar que, entre regras e normatizações da participação política instituída, pode ser tomado como estratégia de aproximação dos conselheiros com o grupo social escola, principalmente por intermédio da direção da escola.

O CE é percebido como um canal de controle, de acompanhamento das ações da escola, de verificação se há ou não efetivação das políticas adotadas pelo sistema. É o que

demonstram as falas dos conselheiros, que entendem o CE como espaço de discussão e de deliberação sobre a utilização adequada dos recursos financeiros, como aqueles advindos do Conta Escola.

O Conta Escola, como possibilidade de ação política, devendo ser apreciado pelo CE, mobilizou os conselheiros e recebeu atenção específica por parte deles. Essa questão sugere que outras propostas possam ser fomentadas pelo poder público, apresentando-se como conteúdo formativo associado à viabilização de direitos; isso contribuiu para politizar o espaço de participação como o CE envolvendo o interesse de todos os segmentos da escola. O direito à formação e à participação política pode se apresentar como uma possibilidade de problematização das normas e regras aí instituídas no sentido de construir a aproximação dos segmentos da escola em prol da coletividade.

O direito de um bom atendimento às crianças é colocado como prioridade e ao atuarem na defesa desse direito demonstraram-se incisivos. Para eles, vale a ideia de que devem estar de corpo presente na instituição para saber o que nela se passa e, assim, não serem “passados para trás”.

Aqueles conselheiros envolvidos em processos participativos apresentam, com certa desenvoltura, as críticas que fazem aos encaminhamentos adotados pelo sistema e pela escola, porém seguidas de proposições com vistas à garantia de direitos das crianças, a exemplo das falas do Márcio, da Eny, da Mirtes, do Sr. Humberto, do Jonas.

Em suma, a partir das concepções trazidas por esses conselheiros para sua atuação no CE, temos que essa formação desenvolvida no campo da educação não formal e popular está, em grande medida, associada à educação que se desenvolve nas experiências vividas, construindo-se à medida que os sujeitos da ação se percebem como sujeitos de direitos, como sujeitos de vontade, de poder, de decisão. Em tal perspectiva, ao se depararem com perguntas historicamente não respondidas, trazem para suas ações heranças das formas de resistências também historicamente construídas.

Como consequência de uma sociedade pautada pela desigualdade social, em que a relação entre iguais torna-se difícil e a eliminação de conflitos surge como possibilidade de demonstrar que tudo está ocorrendo sempre em harmonia (DA MATTA, 1983), esses conselheiros revelam ser importante para a sua formação política manterem-se vigilantes e informados e, para isso, sua inserção no grupo social escola faz-se necessária. Não se tratando de uma inserção naturalizada, sua construção se dá por eles próprios, a partir de como estabelecem as relações com a escola e, particularmente, com a direção da escola. Nesse sentido, a identificação vertical apresenta-se sem impedimento para o estabelecimento da

relação horizontal. Ao serem incisivos em sua forma de atuação em prol de direitos, ganham reconhecimento, por parte de seus pares e também do sistema; isso os estimula a continuar desejando participar. Nota-se que, nesse caso analisado, essa identificação vertical não se manifesta com as conotações do clientelismo em que relações de proximidade podem oferecer vantagens particularizadas.

A partir das revelações desses conselheiros temos algumas indicações importantes que podem ser consideradas para a elaboração de políticas preocupadas com processos formativos pela educação não formal e popular, ampliando a possibilidade de atuação do poder público em propostas formativas de caráter eminentemente político. O quadro político do município de Suzano (SP), apresentado no capítulo III, também traz contribuições para a reflexão acerca da formação política voltada ao conselheiro de escola. Desse panorama geral, tendo os sujeitos como a parte mais importante do processo formativo, consideramos relevante a atenção com algumas diretrizes para que propostas dessa natureza se desenvolvam. São elas:

- a) a temática desenvolvida (conteúdo);
- b) as estratégias adotadas (forma);
- c) as condições estruturais para a realização da proposta (solidificação como política pública).

Quanto à *temática*, o conteúdo priorizado como parte da elaboração da proposta de formação política não pode contradizer a forma de abordá-lo. Nela, forma também é conteúdo e ambos não se dissociam na concepção geral da proposta. No entanto, por questões didáticas, faz-se necessário delinear separadamente, porém articuladamente, por um lado os conteúdos que podem ser relevantes para os sujeitos envolvidos no processo, por outro as estratégias adequadas para explorá-los, exatamente para se evitar a contradição entre meios e fins.

Para a abordagem de conteúdos em propostas formativas, nos diferentes âmbitos do poder público, como a formação de conselheiros de escola, esta pesquisa revelou que é necessário ter em conta quais experiências os sujeitos-alvo da ação trazem, quais saberes construíram ao longo da vida, quais expectativas apresentam e qual sua história. Também são significativos: a história de participação da população nas instâncias do poder municipal, estadual e mesmo federal, o levantamento dos canais democráticos de participação em que atuam e a investigação sobre as formas de se portarem como participantes – se permanecem as mesmas ou se se diferenciam. Também o confronto de aprendizagens que desenvolveram na vida e aquelas que demonstram ter adquirido ao participarem de conselhos pode ser importante para o levantamento de conteúdos com intenções formativas, seja em cursos, seja em ações participativas.

Outra preocupação refere-se ao que se pretende com essa formação e como construí-la na relação com o outro, sem que sujeitos se anulem (FREIRE, 1994; PARO, 2008).

À luz da teoria adotada, esta pesquisa revelou que a formação política necessária ao conselheiro de escola – quiçá possa ser desenvolvida na vida, para além da educação formal escolar – corrobora o legado dos autores clássicos da pedagogia que assinalaram a potencialidade que o ser humano possui para aprender, a importância do desenvolvimento da vontade de aprender, da observação, da escuta, do prazer de aprender e de participar, num processo em que “cabeças bem-feitas” substituem “cabeças bem-cheias” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Nessa formação, posicionar-se como ser de vontade implica formar-se para a tomada de decisão e constituir-se politicamente. Nessa constituição, a educação não formal e popular apresenta-se como possibilidade da formação política desenvolvida na vida e por meio dela e pode contribuir para o desvelamento das contradições existentes entre as duas consciências teóricas de que trata Gramsci (1978), entre aquela implícita na ação e a outra explícita na verbalização.

O potencial das pessoas na elaboração de propostas, na tomada de decisões, na execução de atividades em prol da coletividade, ao ser articulado à resolução de problemas da vida cotidiana, pode ser de significativa relevância em termos de conteúdo proposto. Nessa perspectiva, interesses individuais devem se apresentar associados aos interesses sociais, baseados no princípio da coletividade. Aprender a identificar problemas, analisá-los, encontrar formas de resolvê-los, tudo coletivamente, de forma direta ou representativa, pode trazer muitas contribuições à democratização da gestão da escola (MAKARENKO, 1985; PISTRÁK, 1981).

Como conteúdo de formação política, o aspecto relacional problematizado por Da Matta (1983) exige que o processo de dominação social e historicamente construído seja questionado visando ao rompimento dessa situação. Nela, pode ser evidenciado o panorama das duas consciências teóricas que se contradizem, uma buscando identificação vertical, outra, a horizontal. Essa contradição deve ser superada.

Faz-se necessário retirar o termo participação do âmbito do senso comum, qualificando-a. Para isso, considera-se que, para a “participação plena” ou “ativa”, a tomada de decisão se dá pelos próprios indivíduos interessados na questão (PATEMAN, 1992, p. 98). Nessa perspectiva, as contribuições de Gramsci são valiosas por considerarem que todos podem atuar como governantes, devendo-se considerar que não pode haver controle sem participação política dos envolvidos na tomada de decisões. Isso se dá mediante a participação direta ou representativa.

Assim, deve-se encarar o dilema do posicionamento do conselheiro de escola atuar como delegado ou como fiduciário (BOBBIO, 2006, p. 69). Como conteúdo importante de propostas formativas, a questão pode contribuir para a aproximação representante-representado, para juntos construírem propostas de representação, de forma de atuação, de comprometimento com as decisões a serem tomadas. A representação no Conselho de Escola ainda constitui campo fértil para pesquisas. Ampliando esse conteúdo, as condições oferecidas e necessárias à participação direta e representativa ganham relevância (BOBBIO, 2006).

Nessa perspectiva, representa contradição o poder atribuído ao diretor. Não é aceitável que ele, em razão de suas atribuições e de sua importância no grupo escola – por responder legalmente pelos encaminhamentos adotados pelo seu coletivo – use desse argumento para presidir reuniões, conduzir e ganhar papel de destaque nas sugestões apresentadas. Cabem sempre o posicionamento de todos os segmentos e o respaldo do campo legal para as situações a serem encaminhadas.

Para essa perspectiva de análise, valem as considerações de Gramsci, para quem a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados – no sentido de governo com o consentimento dos governados –, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária à finalidade de governar (GRAMSCI, 1968, p. 137).

Por outro lado, como esta pesquisa revelou, a direção da escola não pode ficar à margem da proposta formativa. A importância atribuída à sua atuação, o papel estratégico que ocupa, a possibilidade de viabilizar decisões tomadas coletivamente, a forma de relação que estabelece com todos e, em particular, com os conselheiros escolares familiares das crianças e adolescentes, fazem com que ela ganhe relevância nesse processo formativo. Não se trata de concebê-la como superior, em razão de seus saberes específicos de sua função, que, dada a especificidade com que é exercida, transforma-se em espaço público de atendimento. Nessa condição, precisa receber atenção específica do poder público.

As atribuições do diretor são, sem dúvida, de suma importância. Devidamente descoladas das ações de mandos e posturas autoritárias, podem trazer muitas contribuições para o processo de democratização da gestão da escola. São atribuições legalmente definidas a serem entendidas e respeitadas por todos os segmentos que, no processo de construção coletiva com a comunidade educativa, da qual o Conselho de Escola faz parte, poderão desenvolver muitas ações no sentido da democratização da gestão da escola. Nesse processo formativo, as noções de direitos e deveres, de Estado e sociedade devem ser entendidas por todos (GRAMSCI, 1978).

Os espaços institucionalizados de participação, como o CE, trazem diversos tipos de desafios. Desses, as regras e normatizações surgem com certa peculiaridade. O conhecimento e entendimento delas, bem como a consonância com os princípios democráticos surgem como conteúdo informativo, reflexivo e formativo para todos, representantes e representados na escola. Para a elaboração da proposta é importante investigar em que medida elas podem garantir ou negar direitos, visto que a interpretação de regras e normatizações pode ser tomada no sentido de engessar as ações dos conselheiros de escola.

Quanto à necessidade de regras em espaços institucionalizados em que o coletivo tem relevância, novamente as experiências de Makarenko e Pistrak são elucidativas, uma vez que, para serem respeitadas e seguidas, as regras devem ser construídas coletivamente, fazendo parte de conteúdo importante da formação política em que vida e educação não se dissociam (MAKARENKO, 1985; PISTRAC, 1981).

No entanto, recorremos ao alerta de Arroyo (2008), para quem “princípios progressistas e generalistas, ideias abstratas de direito, de igualdade, de justiça, de cidadania, democracia” (ARROYO, 2008, p. 55-56), ao pautarem regras e normatizações, podem legitimar a exclusão de processos participativos por garantia de direitos.

Para Arroyo (2003), a contribuição para essa problematização vem dos movimentos sociais que, ao revelarem e reporem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos, contribuem para o alargamento da concepção de educação como formação e humanização plena, tão importantes para a educação formal e não formal.

No contexto da elaboração de propostas de formação política para o conselheiro de escola, faz-se necessário considerar sempre a acepção de educação em seu sentido amplo. Essa noção deve orientar propostas de democratização da gestão da escola que evidenciem as contradições apresentadas, quando se dicotomiza o administrativo do pedagógico (PARO, 2010b).

As concepções que levam adiante as propostas a serem consideradas nas políticas públicas são altamente relevantes para a própria formação política e organização do trabalho das equipes da SME ou outros órgãos responsáveis. Caso contrário, o que se tem são ações fragmentadas e interrompidas a cada troca de secretários e equipes num mesmo governo⁹¹. Situação recorrente e não superada em vários municípios e estados brasileiros, dadas as próprias contradições presentes que permeiam as nuances da governabilidade de cada local

⁹¹ Isso sem falar nas trocas de governo a cada quatro anos.

com possibilidades de serem abordadas em outras pesquisas acadêmicas voltadas a tal temática.

Trazer para o foco das discussões a relevância deste ou daquele tema a ser abordado, seja em cursos, seja em ações participativas, seja em quaisquer outras possibilidades formativas, faz-se necessário que os sujeitos da ação sejam ouvidos, pois eles muito têm a dizer para o Estado.

No tocante às *estratégias* adotadas para a elaboração da proposta de formação política do conselheiro de escola como ação de política pública, entendemos, como Paro (2000a; 2008b), que meios adotados não podem contradizer os fins. Esses meios podem prever diferentes caminhos, mas devem ter sempre como norte a importância dos sujeitos da ação e dos seus saberes, trazidos, construídos, ampliados e valorizados coletivamente.

Estratégias que permitam e que revelem se as aprendizagens dos participantes foram desenvolvidas em espaços institucionalizados ou não podem contribuir para a organização da proposta formativa e participativa. Tomamos aqui dois exemplos de propostas formativas desenvolvidas, por intermédio de cursos voltados aos conselheiros de escola. Na primeira, tem-se, no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselheiros Escolares, o Curso de Formação de Conselheiros Escolares, proposto, a partir de 2004, como uma das ações para a democratização da gestão escolar.

O curso, oferecido na modalidade a distância, e o material didático organizado por temáticas sociais em doze cadernos oferecem a possibilidade de aprendizagens que contribuem para o processo formativo. No material, consta o resgate da história dos conselhos e dos processos participativos como conteúdo de interesse dos familiares, alunos e profissionais da educação dos diferentes segmentos. Com base nessa história, é possível estudar e problematizar a participação política dos conselheiros escolares com vistas à democratização da gestão escolar.

O fato de a proposta ser realizada em modalidade a distância pode ser estratégia interessante e certamente traz avanços significativos, quando se trata de proposta para o âmbito nacional, considerando a complexidade dos sistemas, bem como a abrangência geográfica do país. No entanto, no que diz respeito a projetos locais, consideramos de grande importância a ênfase no contato direto entre as pessoas. Entendemos que formação política se faz prioritariamente na relação direta com o outro. A formação nos municípios, e mesmo nos estados, pode ousar a presença física dos conselheiros de escola, devendo se juntar todos os esforços para que a formação presencial se torne uma realidade em todo o país. Nesse sentido, o material produzido pelo MEC, os doze cadernos do Programa de Fortalecimento dos

Conselhos Escolares, oferecem interessantes possibilidades de utilização também de forma presencial.

Na experiência do município de Suzano, realizada a partir de 2005, partiu-se do interesse de se estabelecerem condições para que os sujeitos da ação se encontrassem presencialmente, entendendo que, a partir do contato direto, das manifestações de cada um, das trocas de experiências e de expectativas, a constituição do coletivo seria facilitada.

A partir dessa identificação, a proposta referia-se à problematização de situações de relações de poder historicamente construídas, socialmente perpetuadas, que se apresentam com certa recorrência também nos espaços escolares. Nesse sentido, as relações instaladas na escola passaram a ser analisadas, problematizadas com a preocupação de evidenciar a constituição dos sujeitos na ação, sua importância nas tomadas de decisões da escola.

A estratégia adotada na proposta permitiu a manifestação daqueles que fizeram o Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola no município de Suzano, no sentido de elaborarem sugestões. Foram apontados como necessidades dos grupos:

- a) ampliação do tempo para a discussão de temas que consideram de interesse de todos;
- b) incentivo à participação dos diretores (atuais coordenadores) nesse tipo de discussão e formação;
- c) planejamento das ações participativas e formativas no nível local com calendário organizado de tal forma que os conselheiros possam participar de diferentes ações integralmente;
- d) planejamento e organização dos espaços por parte da SME e demais secretarias para as ações formativas, de tal forma que se contemple uma única formação por local determinado e horário oferecido;
- e) ampliação de vagas para os participantes por escola;
- f) oferta de cursos.

Para o atendimento dessas demandas, torna-se importante que a SME ou instância responsável pela ação formativa tenha como pontos relevantes na proposta formativa a forma de abordagem de diferentes questões para que os conselheiros:

- a) tenham acesso às informações;
- b) sejam instigados a proceder à distinção entre o público e o privado, entre a representação de interesses particulares e de interesses coletivos;
- c) tenham estratégias de atuação que permitam a proximidade e sintonia entre representantes e representados;
- d) ampliem a percepção de coletividade;

- e) saibam fazer levantamento, pesquisa sobre os avanços e dificuldades que a escola enfrenta;
- f) aprendam a elaborar plano de atuação individual e coletiva;
- g) tenham as questões de etnia, gênero, geração, público e privado, direitos na ampliação da noção de direitos;
- h) tenham possibilidades de serem inseridos na escola como grupo social.

As aprendizagens desenvolvidas em movimentos sociais reveladas por Gohn, Arroyo, Caldart, Streck, Stotz, Richie, entre outros, são relevantes para a problemática da participação, pois enfatizam estratégias de ação próprias que lhes conferem identidade. A preocupação com a forma poderá se constituir num diferencial da proposta formativa.

Também o poder público identificar lideranças que possam contribuir para a elaboração e a divulgação de propostas, permitindo-lhes atuar, em certa medida, como um “formador” e “divulgador” de concepções e ações, principalmente aos seus pares, pode ser ação organizada com possibilidade de revezamento desses colaboradores. Nesse processo, todos têm a ensinar e todos têm a aprender.

A proposta de formação de que tratamos aqui não se refere àquelas preestabelecidas por grupos específicos, como partido, sindicato, entre outros, nem àquelas desenvolvidas por conta das próprias massas, como vislumbrado por certos clássicos dos movimentos sociais. Referimo-nos à proposta construída a partir das demandas dos e com os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se verificar o que cabe ao poder público nesse processo formativo. A proposta de formação política promovida em cursos e ações desenvolvidas em espaços de participação política deve ser concebida como processo educativo constante, não se restringindo a momentos pontuais que, em razão da descontinuidade de governos, esvai-se, tornando-se um fim em si mesmo.

Do confronto das aprendizagens desenvolvidas nas ações sociais coletivas (quadro 1) com as aprendizagens desenvolvidas em espaços institucionalizados como o CE (quadros 4 e 12), temos alguns elementos que podem contribuir para o levantamento de conteúdos, a exemplo das percepções ali apresentadas em que, no CE, a participação inicialmente individualizada passa a ganhar conotações coletivas.

Quando a formação política, por exemplo, por meio de cursos, é estruturada em termos de tempos necessários aos processos formativos e não exclusivamente a tempos políticos eleitorais, ela pode ser articulada aos demais processos formativos pautados pela política pública, inclusive tendo como um de seus objetivos a melhoria da qualidade da educação formal com vistas a torná-la mais politizada desde tenra idade.

Da educação não formal e popular presente nas ações sociais coletivas têm-se contribuições importantes para processos formativos. Ressalta-se a necessidade de se estabelecerem estratégias que possibilitem:

- a) as manifestações pessoais;
- b) as interpretações e os modelos mentais que os sujeitos elaboram;
- c) a construção de visão de mundo;
- d) o pensar em sistemas;
- e) as perspectivas de ações, que se articulam entre si de acordo com os grupos de interesses (PRONK, 2002).

São recursos importantes para todos, adultos e crianças, conselheiros de escola ou não.

Também a soma de diferentes segmentos da sociedade comprometidos com a transformação social pode trazer importantes contribuições. Como na experiência do *Meio Grito*, em que pesquisadores da universidade e população, juntos, aproximaram saberes, puderam aprender e desenvolver estratégias de formação política e de desvelamento de questões sociais. Também se demonstrou importante poder contar com a contribuição dos saberes do “animador”, coordenador ou formador como mediador das ações pedagógicas (FREIRE, 2001). O estímulo aos representantes da população a reunir-se por região para falar, escutar e debater situações de direitos que perpassam suas vidas pode também contribuir para o processo formativo. Desse processo, podem surgir novas problemáticas e diferentes demandas para o Estado (STOTZ, 2005).

Somando-se a isso, o uso de conferências e da internet pode ajudar a estreitar relações pessoais, a coordenar e a compartilhar informações, a tomar decisões estratégicas e a planificar ações em alcance para além do local, com possibilidade de repercussão global. Pode-se, por esse recurso, desencadear aprendizagens quanto às regras do mercado e à percepção do enorme impacto que as redes exercem na vida das pessoas. Esse aprendizado pode contribuir para a introdução de temas de interesse econômico, associados aos de interesse social, local e global, em muitos debates políticos (RICHIE, 2002).

Um projeto formativo pode considerar também a importância da participação aberta a todos os cidadãos e cidadãs, baseada em um conjunto de normas e regras que são fundamentais para a combinação entre a democracia direta e a democracia representativa em um grupo de instituições que funcionam regularmente. Essas regras devem ser definidas pelos próprios participantes (STRECK, 2002).

São estratégias que podem ressaltar o valor que os participantes atribuem ao aprendizado de aspectos como:

[...] a) a ampliação e a construção de conhecimentos; b) o descobrimento da força e do poder que provêm da participação; c) o processo de produção de consenso ou da tomada de decisões; d) a importância da união do coletivo e da solidariedade (STRECK, 2002, p. 133).

Outro aspecto a ser assinalado no projeto formativo refere-se a uma das solicitações dos conselheiros entrevistados: trazer os diretores de escola (ou coordenadores) para as propostas formativas com os demais segmentos, particularmente com os familiares. Pode ser uma estratégia para desmistificar a ideia de que saberes dos familiares são sempre inferiores àqueles veiculados no interior da escola, muitas vezes a partir da própria hierarquia estabelecida pelo sistema.

Facilitar a manifestação de vontade dos conselheiros, considerá-los sujeitos de vontade, significa abrir possibilidades para que elaborem sugestões juntamente com seus pares e demais segmentos. Em tal perspectiva, as contribuições trazidas por professores e pela direção da escola ganham relevância. Seja com saberes desenvolvidos para o exercício de suas funções, seja a partir de saberes construídos no estabelecimento das relações que, não se colocando como seres com saberes “superiores”, podem fomentar, desencadear a participação política dos familiares e estimular diferentes possibilidades de aprendizagens para além daquelas organizadas para serem desenvolvidas com os alunos (CAMARGO, 1997).

Nesse contexto de preocupação com estratégias que também são de conteúdos, faz-se importante incluir, nas propostas formativas, reflexões sobre a participação política dos conselheiros, o seu pertencimento de gênero, de classe social, de grupo etário, bem como o pertencimento étnico. As análises advindas desse processo devem repercutir na criação de condições para o encaminhamento da proposta formativa, bem na visão que os conselheiros desenvolveram sobre os processos formativos que acontecem na escola, incluindo as tomadas de decisões que perpassam por eles.

Quanto às *condições estruturais* que devem ser pensadas para a realização da proposta formativa para se firmar como política pública, alguns fatores podem revelar o comprometimento do poder público com a proposta. Nesse sentido, além das contribuições oferecidas pelos conselheiros para as reflexões quanto aos conteúdos e estratégias necessárias em processos formativos, considerar que outras questões estão presentes nesse processo como meios de divulgação e de comunicação entre poder público e população, acessibilidade às propostas formativas e participativas, formas de acolhimento nessas ações, encaminhamentos que visem garantir a permanência dos conselheiros nas ações, como horários e cronograma,

são também de relevância para a proposta formativa e, como meios, devem estar em consonância com os objetivos a serem atingidos.

A participação política como um direito legalmente firmado, como processo também formativo, deve incluir a participação do segmento alunos, crianças e adolescentes também como candidatos a conselheiros de escola, como um desafio para a escola e o CE. Nesse sentido, constitui-se desafio para a política de participação popular, no caso particular do município de Suzano, rever tal questão na legislação do Conselho de Escola.

Quanto às questões de divulgação e de comunicação das propostas formativas, o centralismo ainda presente em muitas escolas, as intensas demandas cotidianas presentes na organização escolar, o distanciamento do conselheiro de escola como família da criança ou adolescente da dinâmica da escola como grupo social são fatores que, por vezes, justificam a não garantia da efetiva divulgação das informações de interesse para todos que fazem parte da comunidade educativa. A divulgação das ações da política educacional que se pretende firmar como políticas públicas é fundamental para o estabelecimento do diálogo entre Estado e sociedade. Exigem estratégias que garantam essa interlocução.

Estabelecer canal de comunicação direta entre conselheiros de escola e SME ou órgão de representação local, que não fique na dependência do repasse exclusivamente pela via hierárquica na escola, pode ajudar a garantir informações de interesses de todos para todos sobre as propostas formativas e participativas. Garantir uma comunicação direta com os conselheiros de escola pode ser interpretada como estratégia de acolhimento à proposta. Nesse sentido, o cadastro geral dos conselheiros, bem como o uso de mala direta, lista de e-mail, organização de fóruns de debate pela internet podem ser recursos importantes para a divulgação das propostas de ações.

A preocupação com a questão do acesso físico aos locais de realização das propostas formativas e participativas também deve permear a política de formação. Trata-se de levar em conta que não basta a criação desses espaços, uma vez que podemos ter conselheiros de escola que residam distante, que apresentem dificuldade financeiras para garantir sua participação em constantes processos formativos. A previsão de recursos para o transporte para os conselheiros que residam distante dos espaços formativos ou a elaboração de ações formativas que atendam a todas as regiões de um município deve ser considerada. O cadastramento geral dos conselheiros pela SME pode contribuir para a efetivação dessa ação.

A exemplo da preocupação com as condições para a participação de conselheiras de escola manifestada na experiência do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola do município de Suzano (SP), a necessidade de fazer parte da proposta formativa, a

atenção com a questão de gênero, dada à condição da mulher na nossa sociedade, na família e na escola, com impacto direto para a organização da proposta no que se refere às condições de atendimento às mulheres conselheiras de escola em que a preocupação com os seus filhos está presente não podem ser desprezadas. Preparar ambiente educativo, descontraído, lúdico e acolhedor para as crianças, com profissional preparado e remunerado para atendê-los, enquanto suas mães participam de propostas formativas, como nos cursos, deve fazer parte da política municipal.

Fazendo parte desse acolhimento aos conselheiros de escola e aos seus filhos e como ação para a sua permanência, deve estar prevista a preocupação com a alimentação. Deve-se levar em consideração que, com certa frequência, a permanência dos conselheiros de escola segue por horas, em locais distantes de suas casas, em dias e horas para além de suas jornadas de trabalho. Não basta que eles queiram participar, é preciso que essa possibilidade de participação seja algo a acrescentar em suas expectativas formativas e participativas, não algo que se traduza num peso diante de todos os demais encargos que já possuem.

Por fim, as concepções, conteúdos, estratégias e condições estruturais que norteiam as propostas de formação política dos conselheiros de escola devem estar afinadas com as demandas históricas por direitos, inclusive o direito à participação política, em que o poder público tem dívida também histórica com a população.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**. Espaço e participação da comunidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação também é direito humano**. Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia Y Desarrollo. São Paulo, 2005.

_____. **Balanco dos Indicadores de qualidade em Educação**. São Paulo, 2008.

AGUIAR, Márcia Ângela. S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ALENCASTRO, Luis Felipe de. Vida Privada no Império. In: NOVAIS, Fernando (Coord.); ALENCASTRO, Luis Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil II: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11-95.

ANTUNES, Angela. **Aceita um conselho?** São Paulo: Cortez, 2002.

APPE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

_____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ASSUMPCÃO, Raiane; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde**. Escritos sobre Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Ed,L/IPF, 2009.

AVANCINE, Sérgio Luis. **Conselho de Escola em São Paulo**: etnografia da participação de pais de alunos. São Paulo: FDE, 1992. p. 67-74. (Idéias, n. 12).

_____. **Daqui ninguém nos tira**. Mães na gestão colegiada da escola pública. 1990. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

AVRITZER, Leonardo. Reforma política e participação no Brasil. In: _____; ANASTASIA, Fátima (Org.). **Reforma política no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 35-43.

_____. (Org.). **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, Revista de Cultura e Política da Anpocs, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____ et al. **Dicionário de política**. 11. ed. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mònaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Brasília: Ed. UnB, 1998.

BOUDON, Raymond et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIER, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-732.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. (Org.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

_____. **Lei Federal nº 8.069, de 13 jul. 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores da Qualidade da Educação**: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=567>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa de fortalecimento dos conselhos escolares. 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/conselhoescolar>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BUENO, Belmira A. de Oliveira. **Políticas de ensino do de 1º grau, financiamento da educação e Associações de Pais e Mestres**: Qual a relação? São Paulo: SEE/FDE, 1993. Mimeografado.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMARGO, Maria Virgínia Ortez de. **Conselho de escola**: sua participação na gestão de uma escola da rede municipal de São Paulo. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e Nova Qualidade de ensino**. O Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. 180 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____; ADRIÃO, Tereza. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Tereza; OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: Análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 69-78.

_____; BASSI, Marcos Edgar. Gestão democrática na escola pública: participação e controle social no âmbito de um sistema de ensino. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 96-127.

CAMPOS, Maria Malta. Lutas sociais e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 56-64, 1991.

CÂNDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Maria Alice. **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974. p. 107-128.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 81-90.

CARVALHO, Cecília de. **Conselho de Escola**: um caminho para a participação? 1992. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, p. 65-73, ago. 1989.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 11-14.

CICONELLO, Alexandre. **A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/7208/a-participacao-social-como-processo-de-consolidacao-da-democracia-no-brasil-alexandre-ciconello.html>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

_____. A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil. In: GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder**. Como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Oxfam Internacional/Cortez, 2009. p. 604-624.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius. **Constituição e função do conselho escolar na gestão democrática**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 17, n. 29, p. 33-50, jul./dez. 2007.

COMENNIUS, Jam Amós Seges. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democracia e educação. In: ESCOLA: Espaço de construção da cidadania. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994. (Idéias, n. 24). p. 13-26.

_____. **Contra a corrente**. Ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O conceito de vontade coletiva em Gramsci. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 32-40, 2009.

_____; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e a América Latina**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 103-115.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Para uma sociologia do dilema brasileiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional. In: _____. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991. p. 71-102.

DEWEY, John. História do Liberalismo. In: _____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970. p. 13-26

_____. **Vida e educação**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986

FAGUNDES, H.; MOURA, A. B. Avaliação de programas e políticas públicas. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2009.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Dislocaciones, trayectorias individuales, relaciones entre sociedad civil e Estado en Brasil. In: DAGNINO, Evelina, OLIVERA, Alberto J.; PANFICHI, Alberto (Coord.). **La disputa per la construcción democrática en América Latina**. México: FCE, CIESAS, Universidad Veracruzana, 2006.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. **Revista**

Eletrônica de Educação: Revista da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 1-16.

FREINET, Celestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana em la história**. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurura, 1974.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Alexandra Luiz Martins. **A participação de pais na implantação dos conselhos de escola**. Um mecanismo da gestão democrática. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Trabalho apresentado no Seminaire International de l'Institut International des Droits de l'Enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GARCEZ, Rosero. **Formacion de lideres y movimientos sociales**. Experiencias y propuestas educativas. Abya Yala/Ecuador: Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE), IPF-FPH/APM, NTC/PUC-SP, 2002.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão Democrática: desafios para a gestão coletiva de uma escola pública de Diadema**. 1995. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GEERTZ, Clifford. **La Interpretacion de las Culturas**. México: Gedisa, 1997.

GENOVEZ, Maria Salete. **Conselhos de Escola: espaço para o exercício da participação?: um estudo de caso**. 1993. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161- 188, jan./abr. 2004.

_____. (Org.). **Participação Popular na Gestão Escolar**. Bibliografia. São Paulo: Ação Educativa, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. O que a globalização está fazendo de nós. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **A força da periferia**: a luta das mulheres por creches em São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Movimentos sociais e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001b.

_____. Movimientos Sociales: participacion sociopolitica y educacion en el Nuevo Milenio. In: GARCÉS, Fernando Rosero. **Formación de líderes y movimientos sociales**: Experiencias y propuestas educativas. Abya Yala/Quito-Ecuador: IEE-IPF-NTC/PUC-FPH/APM, 2002. p. 25-53.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, Alfredo M.; ANDRADE, Edson F. de. O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 83-102, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder**. Como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Oxfam Internacional/Cortez, 2009.

HELO, Liana Bernardi. **Política de conselhos escolares**: trajetórias de efetivação. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- JACOBI, Pedro R. Políticas sociais locais e os desafios da participação cidadina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 3, p. 443-454, 2002.
- KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Centauro, 2007.
- LIMA, Erisevelton Silva. **Gestor escolar**. Formação específica faz diferença na atuação? Um estudo no Distrito Federal. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.
- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governança democrática da escola pública. São Paulo: IPF/Cortez, 2000. (Guia da Escola Cidadã).
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.
- MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez., 2006.
- MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. I.
- _____. **Poema Pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. v. II.
- MALDONADO, Ruth Mercado. **La educacion primaria gratuita, una lucha popular cotidiana**. San Borja/México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional, tesis 2, 1997.
- MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. São Paulo: Ibrasa, 1963. (Clássicos da Democracia).
- MARKUS, Maria Elsa. **Conselho de Pais e Mães: o Desafio Participativo numa Proposta de Democratização da Escola Pública**. 1997. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997.
- MARQUES, Luciana Rosa. **Projeto Político-pedagógico: Construindo a Autonomia das Escolas Públicas? As Representações Sociais dos Conselheiros**. 2000. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
- MARQUETTI, Adalmir. Orçamento Participativo, redistribuição e finanças municipais: a experiência de Porto Alegre entre 1989 e 2004. In: MARQUETTI, Adalmir et al (Org.). **Democracia participativa e redistribuição: análise de experiências de orçamento participativo**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 31-54
- _____. et al. (Org.). **Democracia participativa e redistribuição: análise de experiências de orçamento participativo**. São Paulo: Xamã, 2008.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)**. Brasília, DF: Anpae, 2011.

_____; SILVA, Vandrê Gomes da. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000 – 2008). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 421-440, set./dez. 2010.

MASOTTI, Lezy. **Relações no Cotidiano da Escola: um Direito de Voz da Comunidade Escolar numa Proposta de Ação Integrada**. 2000. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MEDEIROS, Arilene; OLIVEIRA, Francisca de Fátima. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização?. **Educação Unisinos**, Vale do Rio dos Sinos, RS, v. 12, n. 1, p. 35-41, jan./abr. 2008.

MEDINA PINÃ, Nilsa. Movimientos sociales: nuevas formas de liderazgo comunitário. **Observatório Social da América Latina: Clacso**, Buenos Aires, año VIII, n. 23, p. 127-139, abr. 2008.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

MONTAIGNE, Michel de. **Os pensadores**. Ensaios I. Da educação das crianças. Porto Alegre: Abril Cultural, 1972.

MONTENEGRO, Neisse Fernandes. **O Conselho de escola e a gestão participativa**. 1991. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **Educação: Conselho de Escola**. São Paulo: Instituto Pólis/PUC-SP, 2002.

OLIVEIRA, Anna Cyntia de; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à Educação. In: _____. ADRIÃO, Tereza; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-43.

OSAL. Muchas manos y un solo corazon para luchar. **Observatório Social da América Latina: Clacso**, Buenos Aires, año VIII, n. 23, p. 282-288, abr. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010a.

_____. A estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008a. p. 11-38.

_____. **Educação como exercício de poder**. Crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Eleição de diretores**. A escola experimenta a democracia. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2010b.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. O princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, Tereza; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 79-88.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000b.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Luiz. **Escola numa área metropolitana**. Crise e racionalização de uma Empresa pública de Serviços. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1967.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005. p. 137-154.

PERRELLA, Cileda dos S. Sant'Anna. **Doméstico, público e privilégios numa creche no município de São Paulo**. 2004. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da Teoria da ação comunicativa de Jungen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

PRONK, Marriet. Las escuelas populares de Holanda. In: GARCÉS, Fernando Rosero (Coord.). **Formación de Líderes y Movimientos Sociales: Experiencias y propuestas**

educativas. Abya Yala/Quito/Ecuador: Instituto de Estudos Ecuatorianos (IEE), Instituto Paulo Freire (IPF), FPH/APM, NTC-PUC/SP, 2002. p. 175-193.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais**, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.questaodecritica.com.br>>. Acesso em: 12 maio 2008.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

RITCHIE, Mark. Procesos de construcción de la ciudadanía global. In: GARCÉS, Fernando Rosero. **Formación de líderes y movimientos sociales**: Experiencias y propuestas educativas. Abya Yala/Quito-Ecuador: IEE-IPF-NTC/PUC-FPH/APM, 2002. p. 55-66.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUIZ, Teresa Bardisa. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 15, sept./dic. 1997. Disponível em: <http://www.rieoei.org/numeros_anteriores.htm>. Acesso em: 12 dez. 2008.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SANCHES, Ideliz Coelho de Souza. **A formação do aluno para a participação**: uma utopia da escola pública? 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SILVA, Gláucia Regina da. **O Conselho de escola em ação**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVESTRINI, Paula M. P. **Conselho de escola**: espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática. 2006. 254 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SOUZA, Alcione Wagner de. **Formação continuada de gestores em Minas Gerais**: um estudo a partir da experiência do progestão no município de Uberaba de 2003 a 2006. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de. Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 441-459, set./dez. 2010.

SOUZA, Edmar Pereira de. **Participação dos Pais e Gestão Escolar**: o Caso da Escola Aureolina Eustácia Ribeiro – Cuiabá/MT. 1996. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. **Ilusão fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O povo vai à escola**. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

STAKE, Robert E. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-26, jan./jun. 1983.

STOTZ, Eduardo Navarro. A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. **Trabalho, Educação e Saúde**, Manginhos, RJ, v. 3, n. 1, p. 9-30, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=24>>. Acesso em: 11 dez 2011.

STRECK, Danilo R. Un escuchar pedagógico al presupuesto participativo: algunas constataciones e incógnitas. In: GARCÉS, Fernando Rosero. **Formación de líderes y movimientos sociales**: Experiencias y propuestas educativas. Abya Yala/Quito-Ecuador: IEE-IPF-NTC/PUC-FPH/APM, 2002. p. 129-152.

_____; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006.

SUZANO. **Diretrizes do Programa de Governo (2004-2008)**. Suzano: Prefeitura Municipal de Suzano, 2004. Disponível em: <www.suzano.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. **Diretrizes do Programa de Governo (2009-2012)**. Suzano: Prefeitura Municipal de Suzano, 2009.

_____. **Lei n.º 3.973, de 12 de junho de 2005**. Dispõe sobre a criação dos Conselhos de Escola nas unidades escolares da rede municipal de ensino. Suzano, 2005a. Disponível em: <http://www.suzano.sp.gov.br/CN02/atos/legislacao/esp_det.asp?id=521>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. Representantes do Movimento Pelo Direito à Participação Popular em Suzano. **Ata de reunião**. Suzano, 6 ago. 2008a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ata de Reunião do Conselho Municipal dos Conselhos de Escola (Comuce)**. Suzano, 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ata registro da devolutiva das escolas sobre o uso dos Indicadores de Qualidade em educação**. Suzano, 2006b.

SUZANO. Secretaria Municipal de Educação. **Ata registro do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola**. Suzano, 2005b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ata registro do Curso de Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola**. Suzano, 2006c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Conta Escola: pequenas despesas (2005-2008)**. Suzano, 2005c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Manual dos conselheiros e conselheiras da escola**. Suzano: PMS/SME, 2008b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Princípios Norteadores da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Suzano e Diretrizes da Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação** (Versão Preliminar). Suzano, 2005d.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41.

_____. **Educação é um direito**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 91-102.

TREVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

ZARGODSKY, Daniel de Souza. **A Participação do conselho escola-comunidade na gestão escolar colegiada**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ANEXO A – Questionário para as formadoras do CFCCE

1. Como foi a recepção do conselheiro? Primeiro contato com o curso e seus Organizadores/formadores?
2. Qual o tema que você trabalhou e o que foi ressaltado nele?
3. Como o curso (desenvolvimento do tema específico) foi planejado?
4. Foi usada alguma referência bibliográfica básica (autores)?
5. Qual a relevância da temática desenvolvida por você para a atuação do conselheiro escolar?
6. Quais as estratégias escolhidas para o desenvolvimento da proposta? Justifique.
7. Você se manifestava durante o curso? Como era a sua postura e em quais momentos? Exemplifique.
8. Os participantes trouxeram alguns saberes? Comente.
9. Como os participantes (comunidade) se referiam à atuação da direção escolar na escola?
10. Como você tratou a direção escolar no curso?
11. Durante o curso a escola/sistema escolar atual foi questionado? Por quem? Como? Em quê?
12. Em qual atividade desenvolvida você percebeu maior envolvimento dos cursistas? Por quê?
13. Tem lembrança de algum relato que provocou reação do grupo? Que tipo? Comente.
14. Tem lembrança de alguma fala significativa (feita pela formadora ou pelos conselheiros) que refletiu avanço na discussão proposta?
15. Tem lembrança de questionamentos feitos pelos/as cursistas que proporcionaram reflexões da formadora?
16. O que é importante saber para ajudar a tomada de decisões na escola? Como foi pensado esse conteúdo no curso?
17. Houve articulação da temática desenvolvida por você com outras temáticas? Como?

ANEXO B – Mapa 1 – Região do Alto Tietê – Acesso ao município de Suzano (SP)



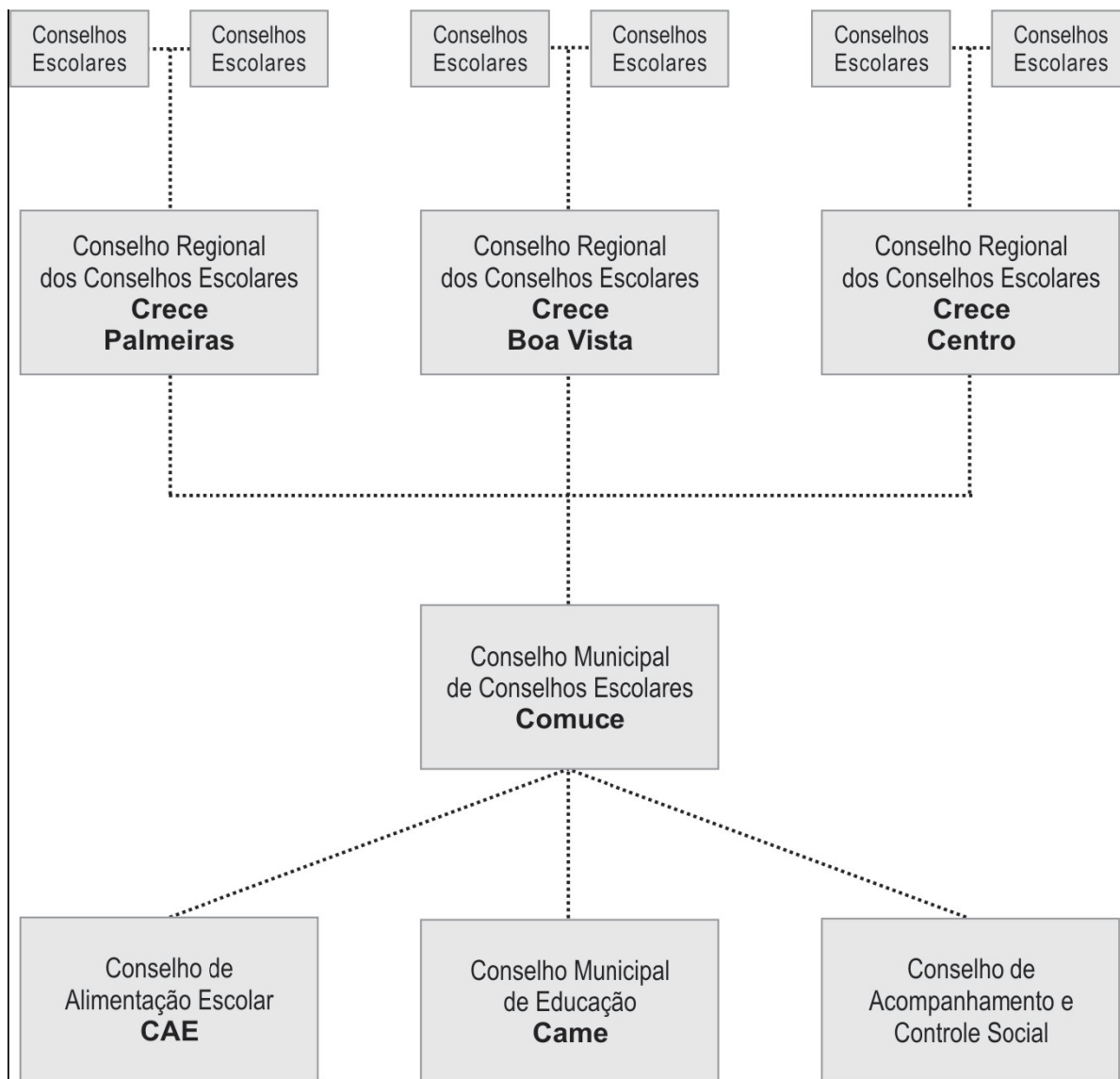
Fonte: Dados retirados do mapa rodoviário do DER-SP – outubro de 2011-10-21

- 👁 Cidade Região | ● Cidade Vizinha | ✈ Aeroporto | 🛣 SP Rod. Estadual | 🛣 BR Rod. Federal |
- 🚔 Polícia Estadual | 🇧🇷 Polícia Federal
- 🇧🇷 Polícia Federal | 🚔 Polícia Estadual | 🇧🇷 DER
- 🇧🇷 Dersa | 🇧🇷 Nova Dutra

ANEXO C – Mapa 2 – Município de Suzano (SP) e municípios da Grande São Paulo



ANEXO D – Organograma dos Conselhos do Setor da Educação



Fonte: SME/Suzano – Setor Gestão Democrática, 2007.

ANEXO E – Lei n.º 3973/2005 – Cria os Conselhos de Escola no município de Suzano (SP)

Dispõe sobre a criação do “CONSELHO DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO”, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SUZANO, usando das atribuições legais que lhe são conferidas, FAZ SABER que a Câmara Municipal de Suzano aprova e ele promulga a seguinte Lei:

CAPÍTULO I DA CONSTITUIÇÃO E DOS OBJETIVOS DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 1º. Fica criado o "Conselho de Escola" da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º. O "Conselho de Escola" é um centro permanente de debate e de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento do estabelecimento de ensino e nos problemas administrativos, financeiros e pedagógicos que este enfrenta.

Art. 3º. A ação do "Conselho de Escola" está articulada com a ação dos profissionais que nela atuam, preservada a especificidade de cada área de atuação.

Art. 4º. A autonomia do "Conselho de Escola" se exercerá nos limites da legislação em vigor, do compromisso com a democratização da gestão escolar e das oportunidades de acesso e permanência na escola pública de qualidade, a qual todos têm direito.

Art. 5º. O "Conselho de Escola" tem funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, cabendo-lhe estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com as orientações e a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, participando e responsabilizando-se social e coletivamente pela implementação de suas deliberações.

Parágrafo único. A atuação e representação de qualquer dos integrantes do "Conselho de Escola" visará ao interesse dos educandos, inspiradas nas finalidades e objetivos da educação pública de forma a garantir o processo democrático e participativo no interior das unidades escolares de Suzano.

Art. 6º. O "Conselho de Escola" tem como objetivos:

- I - ser a base de democratização da gestão do sistema municipal de ensino, com a participação ativa do munícipe, como sujeito do processo educacional;
- II - propiciar a mais ampla participação da comunidade no processo educacional da unidade, reconhecendo o seu direito e o seu dever quanto a isso;
- III - garantir a democracia plena na gestão financeira da unidade, naquilo em que ela tem autonomia em relação à receita e às despesas;
- IV - contribuir para a qualidade do ensino ministrado na unidade;
- V - integrar todos os segmentos da unidade na discussão pedagógica e metodológica;
- VI - integrar a escola nos contextos social, econômico, cultural em sua área de abrangência;
- VII - levar a Unidade Escolar a interagir em todos os acontecimentos de relevância que ocorreram ou que venham a ocorrer em sua área de abrangência;
- VIII - ser uma das instâncias da construção e do exercício da cidadania.

CAPÍTULO II DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 7º. São atribuições do Conselho de Escola:

I- Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando a integração escola-família comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II- Discutir e dar parecer sobre:

- a) ampliações e reformas em geral no prédio da unidade;
- b) problemas existentes entre o corpo docente, entre os alunos ou entre os funcionários e que estejam prejudicando o projeto pedagógico da unidade;
- c) posturas individuais que surjam em qualquer dos segmentos que interagem na Unidade e que coloquem em risco as diretrizes e as metas deliberadas;

III- criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar;

IV- discutir, refletir, fundamentar e propor alterações metodológicas, didáticas, financeiras e administrativas na unidade escolar, respeitada a legislação vigente.

V- convocar assembléias gerais da comunidade escolar ou dos seus segmentos para discussão e decisões conjuntas pertinentes ao âmbito de atuação do Conselho;

VI- discutir, elaborar, modificar e aprovar o plano anual da escola, contendo a programação e aplicação dos recursos necessários à manutenção e conservação da escola, a fim de efetivar a fiscalização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;

VII- divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, qualidade dos serviços prestados e resultados obtidos;

VIII- coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;

IX- traçar normas disciplinares para o funcionamento da escola, dentro dos parâmetros educacionais da Secretaria Municipal de Educação e da legislação vigente;

X- participar da definição do calendário escolar, no que competir à unidade, observada a legislação vigente;

XI- elaborar seu regimento interno.

CAPÍTULO III DA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 8º. O Conselho de Escola é composto:

- c) pelo representante eleito pela Equipe Gestora;

II- por representantes eleitos pelos segmentos da Equipe Escolar;

III- por representantes eleitos pela Comunidade Usuária.

§ 1º. Entende-se por Equipe Gestora o Diretor, o Assistente de Direção e outro cargo gestor da escola.

§ 2º. Entende-se por representantes da equipe escolar nas EMEIs, EMEFs e EMEIFs:

- d) a Equipe Docente, formada por professores efetivos e contratados, inclusive de outras modalidades de ensino quando houver;
- e) a Equipe Técnica, Auxiliar e de Apoio da Ação Educativa, formada pelos servidores municipais não docentes em efetivo exercício na unidade escolar.

§ 3º. Entende-se por Comunidade Usuária das EMEIs, EMEFs e EMEIFs os pais, as mães ou outros responsáveis pelos alunos, os alunos, incluindo o Ensino Supletivo e de outros programas sócio-educacionais existentes ou que venham a existir nas escolas da rede municipal de ensino.

Art. 9º. O número de representantes da Equipe Gestora, da Equipe Escolar e da Comunidade Usuária que compõem o Conselho de Escola é de no mínimo 08 (oito) e no máximo 20 (vinte), nos termos da tabela abaixo:

Números de alunos	Quantidade de representantes
Até 250 alunos	08
De 251 a 500	12
De 501 a 900	16
Maior de 901	20

Art. 10. A representatividade do Conselho de Escola deve contemplar o critério da paridade e proporcionalidade.

§ 1º. A paridade numérica é definida de tal forma que a soma dos representantes da equipe gestora e da equipe escolar seja igual ao número de representantes da comunidade usuária.

§ 2º. Nas EMEIs, EMEFs e EMEIFs onde houver classes de outras modalidades de ensino, a paridade se dará de acordo com o § 1º deste artigo.

§ 3º. A proporcionalidade estabelecida deve garantir a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar.

Art. 11. A fixação do critério de proporcionalidade deve contemplar todos os graus e modalidades de ensino nas EMEIs, EMEIFs e EMEFs, da seguinte forma:

- f) 25% (vinte e cinco por cento) de representantes da equipe docente, inclusive de outras modalidades de ensino;
- g) 25% (vinte e cinco por cento) de representantes da equipe gestora, técnica, auxiliar e de apoio da ação educativa.
- h) 50% (cinquenta por cento) de representantes dos pais ou responsáveis de alunos e alunos maiores.

§ 1º - Caso os percentuais calculados sobre o número total de Conselheiros não correspondam a números inteiros, arredondar-se-á para o inteiro mais próximo, sendo garantida pelo menos uma vaga para cada segmento, mantendo-se a proporcionalidade estipulada entre os outros segmentos para o número de vagas restantes. Caso estes arredondamentos alterem o total de Conselheiros, proceder-se-ão a acertos, retirando-se conselheiros dos segmentos mais numerosos e acrescentando-se aos menos numerosos, mantendo-se sempre a paridade.

§ 2º - Em qualquer modalidade de unidade a que se refere o caput deste artigo, o representante da Equipe Gestora da Escola é membro nato.

CAPÍTULO III DA ELEIÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 12. A eleição do Conselho de Escola ocorrerá no primeiro semestre de cada ano.

Art. 13. Os membros do Conselho de Escola representantes da equipe gestora, equipe escolar e comunidade usuária, bem como seus suplentes, serão eleitos em assembléia por seus pares, respeitadas as categorias, em conformidade com o disposto no artigo 8º desta Lei.

§ 1º. Os segmentos representados no Conselho de Escola elegerão suplentes na mesma proporção de seus membros efetivos.

§ 2º. Os suplentes substituirão os membros efetivos nas suas ausências ou impedimentos.

Art. 14. As assembléias para eleição de todos os representantes da comunidade escolar serão convocadas pelo Presidente do Conselho vigente ou, no caso deste ainda não existir

ou de impedimento do Presidente ou Vice-Presidente, pela Equipe Gestora da unidade escolar.

Art. 15. A convocação para as assembleias referidas no artigo anterior se dará através de edital a ser publicado na escola com antecedência mínima de 05 (cinco) dias.

§ 1º. O responsável pela convocação das assembleias mencionadas no caput deste artigo terá obrigação de adotar providências necessárias para divulgar sua realização, objetivo, data, horário e local.

§ 2º. As assembleias mencionadas no caput deste artigo serão presididas pelo Presidente do Conselho ou pelo Vice-Presidente e, na sua inexistência ou falta, pela Equipe Gestora, até que se eleja uma mesa diretora para cada uma das assembleias.

§ 3º. Compete a cada uma das mesas diretoras dos diferentes segmentos, coordenar as discussões das assembleias para eleição de seus representantes.

§ 4º. As assembleias mencionadas no caput deste artigo serão realizadas em primeira convocação com a presença de maioria simples dos segmentos (metade mais um), ou em segunda convocação, após 30 (trinta) minutos, com qualquer número de presentes.

§ 5º. As eleições dos representantes dar-se-ão por maioria simples dos presentes, nas diferentes assembleias.

Art. 16. Será lavrado ata da eleição em livro próprio que, assinada pelos presentes da plenária, ficará arquivado na escola à disposição da comunidade escolar e a cópia da mesma deverá ser afixada em local visível da unidade escolar.

Art. 17. Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração.

CAPÍTULO IV

DO FUNCIONAMENTO DO CONSELHO DE ESCOLA

Art. 18. O mandato dos integrantes do Conselho de Escola tem duração de 01 (um) ano, sendo permitida apenas uma reeleição consecutiva, salvo os casos em que a unidade escolar não dispuser de representantes suficientes para a participação em novo processo eleitoral e conseqüente exercício de mandato.

Art. 19. Uma vez constituído o Conselho de Escola, o Presidente da gestão anterior ou Vice-Presidente e, no seu impedimento, a Equipe Gestora da Escola, convocará e presidirá uma reunião plenária de todos os membros do Conselho eleito, para eleição do Presidente desta gestão, por meio de processo a ser decidido pela própria plenária.

§ 1º. Qualquer membro efetivo do Conselho de Escola, exceto os membros da Equipe Gestora, poderá ser eleito seu Presidente, desde que esteja em pleno gozo de sua capacidade civil.

§ 2. Por opção do Conselho de Escola, poderá ser eleito um Vice-Presidente, desde que esteja em pleno gozo de sua capacidade civil, e que substituirá o Presidente, nas suas ausências e ou impedimentos.

Art. 20. A função de membro do Conselho de Escola não é remunerada, sendo o seu trabalho considerado como serviço público relevante.

CAPÍTULO IV

DAS REUNIÕES ORDINÁRIAS E EXTRAORDINÁRIAS

Art. 21. As reuniões do Conselho de Escola poderão ser ordinárias e extraordinárias.

I – as reuniões ordinárias serão, no mínimo, mensais, previstas no cronograma escolar e convocadas pelo Presidente, ou, no seu impedimento e do Vice, pelo Diretor, com três dias

de antecedência, com pauta claramente definida na convocatória e precedida de consulta aos pares,

II – As reuniões extraordinárias ocorrerão em casos de urgência, garantindo-se a convocação e acesso à pauta a todos os membros do Conselho, e serão convocados:

a) pelo Presidente do Conselho de Escola;

b) a pedido da maioria simples de seus membros, em requerimento dirigido ao Presidente, especificando o motivo da convocação.

Art. 22. As reuniões serão realizadas em primeira convocação com a presença da maioria simples de membros do Conselho de Escola ou, em segunda convocação, após 30 (trinta) minutos, com qualquer número de presentes.

Parágrafo único. Serão válidas as deliberações do Conselho de Escola tomadas por metade mais 01 (um) dos votos dos presentes à reunião.

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 23. No ano de 2005, a eleição para o Conselho de Escola deve ocorrer, excepcionalmente, no período de 30 (trinta) dias contados da regulamentação desta Lei.

Art. 24. O Chefe do Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 60 (sessenta) dias de sua publicação.

Art. 25. As despesas decorrentes da execução desta Lei correm à conta de verbas próprias do orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 26. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Suzano, 24 de abril de 2005

MARCELO DE SOUZA CANDIDO

Prefeito Municipal

Registrado na Secretaria Municipal de Administração, publicado e afixado na portaria do Paço Municipal e demais locais de costume.

WAGNER DOS SANTOS PAIVA
Secretário Municipal de Gestão
Administrativa

ANEXO F – Minuta: Projeto de Lei criando o Programa Conta-Escola

“Cria e dispõe sobre o Programa Conta-Escola na Rede Municipal de Ensino de Suzano e dá outras providências”.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Conta-Escola, que visa ampliar a autonomia administrativa da Rede Municipal de Ensino, por meio de gestão financeira das despesas descritas nesta Lei, para ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados ao desenvolvimento do Ensino Público Municipal, por meio da aquisição de materiais permanentes, de consumo e prestação de serviços, necessários à execução do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares.

§ 1º - Os recursos financeiros a serem repassados são os provenientes do orçamento do Município e de convênios com a União e Estado, destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 2º O Programa Conta Escola será efetivado mediante a realização de transferências de recursos públicos pelo poder executivo municipal as entidades representativas de pais e mestres das unidades escolares municipais.

§ 1º Para os efeitos desta lei as entidades representativas de pais e mestres serão denominadas unidade executora, organizada no âmbito de cada unidade escolar sem fins lucrativos e na forma da lei.

§ 2º Os recursos financeiros para execução do programa serão transferidos para as unidades executoras, através de celebração de convênios específicos para esse fim.

Art. 3º Os repasses dos recursos financeiros serão efetuados semestralmente, de acordo com programação de repasse, através de depósitos em conta corrente específica aberta em instituição financeira oficial em nome da Unidade Executora.

Art. 4º Os recursos financeiros de que se trata essa lei destinam-se a garantia do funcionamento, melhoria física e pedagógica das unidades escolares públicas municipais de acordo com o plano de aplicação de recursos, tais como:

- I – Materiais para implementação do projeto político pedagógico da unidade escolar.
- II – Conservação, pequenos reparos e consertos de equipamentos, urgentes e necessários ao funcionamento da unidade escolar.
- III – Contratação de pessoa física e jurídica, bem como seus encargos;
- IV – Aquisição de material de consumo urgente e necessário ao funcionamento da instituição educacional. (exemplos: material de limpeza, material de escritório).
- V – Aquisição de material permanente voltada à área pedagógica cujo valor não ultrapasse o limite estabelecido na lei federal 8666/93, mediante prévia consulta à Comissão de Fiscalização do Programa Conta Escola.
- VI – Pagamento de taxas bancárias referentes à conta da unidade executora. Verificar a situação dos registros da APM

§ 1º Os bens mencionados no inciso IV, adquiridos ou produzidos com recursos desta lei deverão ser incorporados ao patrimônio público municipal através de doação lavrada em ata e termo próprio.

§ 2º As contratações efetuadas no âmbito do programa Conta escola deverão observar o que determina a lei nº 8.666/93, sendo ainda necessariamente precedidas da elaboração de 3 (três) orçamentos junto a fornecedores diferentes, a serem anexados em posterior prestação de contas, e de maneira a conciliar, sempre que possível, o menor preço com a melhor qualidade.

Art. 5º É vedada a aplicação dos recursos para:

I – Pagamento a qualquer título a servidores, administração pública federal, estadual e municipal.

II – Pagamento de pessoal e encargos sociais.

III – Aquisição de gêneros alimentícios.

IV – Aquisição de item que constitua benefício individual, auxílio individual ou coletivo.

V – Realização de reformas de grande porte na estrutura, alvenaria, fundação, cobertura, instalação elétrica e hidráulica na unidade escolar que, pela sua natureza, exigem o acompanhamento de um profissional especializado responsável pela sua execução a cargo da prefeitura municipal de Suzano.

VI – Pagamento de água, luz, aluguel, multas, e juros.

VII – Pagamento de combustíveis, gás de cozinha, de materiais para manutenção de veículos, de transportes para desenvolver ações administrativas, serviço de táxi, pedágio e estacionamento.

VIII – Pagamento de transporte alimentação e hospedagem de participantes em curso, congresso e seminários.

IX – Pagamento de dívida pública.

Art. 6º O montante de recursos a ser repassado as entidades executoras é calculado com base no número de alunos matriculados e nas modalidades atendidas pela unidade escolar, conforme tabela:

Modalidade		Número de alunos	Ponderação	Valor base
Educação Infantil	Creche período integral	X1	1,8	R\$ 40,00
	Educação Infantil	X2	0,8	
Ensino Fundamental	Anos iniciais 1º ao 5º	X3	1	
	Educação de Jovens e Adultos	X4	0,4	

§ 1º Para o cálculo do montante de recursos financeiros de que trata esse artigo serão utilizados os dados oficiais de matrículas obtidos no censo escolar relativo ao ano anterior ao do atendimento.

§ 2º Para efeito de apuração do valor previsto na tabela, será calculado pela multiplicação entre o número de alunos matriculados, a ponderação e o valor base.

§ 3º As creches que atendem turmas em período integral terão acréscimo do dobro estabelecido.

§ 4º O valor apurado a partir da tabela acima, será repassado semestralmente conforme previsto no artigo 3º desta lei.

§ 5º As Unidades Escolares que atendem em apenas 2 (dois) turnos, terão acréscimo de 10% (dez por cento) sobre o valor da Tabela.

Art. 7º No programa Conta Escola caberá:

I – Secretaria municipal de educação:

- a) Assegurar a implementação do Programa Conta Escola, programando os repasses as Unidades Executoras;
- b) Orientar as unidades executoras quanto à aplicação do recurso e prestação de contas;
- c) Programar e efetivar capacitação dos membros das unidades executoras, Conselhos de Escola e diretores das Unidades Escolares;
- d) Acompanhar as ações e aplicação dos recursos pelas unidades executoras;
- e) Examinar e aprovar os documentos das prestações de contas por meio da Comissão permanente de fiscalização das prestações de contas do programa conta escola.

II – Secretaria municipal de finanças:

- a) Executar os repasses;

III – As unidades executoras das unidades escolares:

- a) Efetivar a utilização dos recursos;
- b) Prestar contas dos recursos financeiros recebidos;
- c) Apresentação de informações a Secretaria Municipal de Educação através de relatórios, quando solicitados.

IV – Os Conselhos de Escolas:

- a) Planejar, Decidir e deliberar sobre a aplicação dos recursos financeiros, segundo o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- b) Fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros;

- c) Apresentação de informações a Secretaria Municipal de Educação através de relatórios quando solicitados;

V – A equipe gestora das unidades escolares:

- a) Incentivar a participação dos pais, professores, alunos e funcionários na identificação das necessidades das escolas e a melhor maneira de empregar os recursos do Programa Conta-Escola, devendo, para tanto, utilizarem os espaços de participação e decisão coletiva da escola;
- b) Colaborar na organização de documentos de prestação de contas e pareceres;

Art. 8º A unidade executora deve apresentar a prestação de contas de cada repasse financeiro a Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º - A entrega da prestação de contas do primeiro semestre deverá ocorrer antes da última quinzena do semestre, enquanto que a do segundo semestre deverá ocorrer até o dia 10 de dezembro de cada ano, sob pena de exclusão do Programa para o próximo exercício.

§ 2º A prestação de contas deverá conter:

- I – Ofício de encaminhamento;
- II – Demonstrativo de receita e despesa (anexo);
- III – Extrato bancário completo;
- IV – Conciliação bancária;
- V – Notas fiscais e respectivas justificativas;
- VI – Deliberação do Conselho de Escola quanto à destinação dos recursos;

§ 3º Os documentos comprobatórios de realização de despesas devem:

- I – Ser atestados pelo Presidente do Conselho de Escola;
- II – Conter o nome da unidade executora e a identificação do programa conta escola;

§ 4º Os comprovantes de despesas devem estar acompanhados de:

- I – planilha de pesquisa de preços;
- II – Verificação de menor valor com a melhor qualidade;

§ 5º A primeira via dos documentos listados nesse artigo será remetida a Secretaria Municipal de Educação e a segunda arquivada na unidade executora, em local de fácil acesso e disponível para consulta.

§ 6º Os documentos da prestação de contas devem permanecer arquivados pela unidade executora ficando a disposição dos órgãos de controle interno.

Art. 9º A não apresentação da prestação de contas ou a sua apresentação em desacordo com os padrões fixados e na forma determinada pelo artigo 8º desta lei, além de impedir o repasse seguinte sujeita o responsável as demais penalidades aplicáveis pela municipalidade.

§ 1º Normalizar-se-ão automaticamente logo que seja sanada a irregularidade através de parecer da comissão da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 Os recursos repassados em cada semestre e que eventualmente não sejam gastos no prazo previsto serão reprogramados para o semestre seguinte, com exceção do saldo apurado no ultimo semestre de cada ano, que deverá ser devolvido através de depósito em conta indicada pelo Município e compor a prestação de contas.

Parágrafo único: O prazo para devolução é o mesmo da apresentação da prestação de contas da unidade executora.

Art. 11 Os casos omissos da execução do artigo 4º da presente lei serão resolvidos pela prefeitura municipal de Suzano, para tanto podendo:

- I – Submeter o caso a apreciação do conselho municipal de educação;
- II – Submeter o caso a assembleias públicas com essa finalidade, com participação dos conselheiros de escolas e ampla divulgação.

Art. 12 A respectiva lei está devidamente enquadrada nas projeções orçamentárias futuras, através da dotação (-----) e seu impacto devidamente enquadrado com as metas estabelecidas na Lei de Diretrizes Orçamentárias vigentes.

Art. 13 O poder executivo municipal regulamentará essa lei, no que couber, no prazo de 60 (sessenta) dias a partir de sua promulgação.

Art. 14 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas disposições contrárias.

ANEXO G – Questões da atividade do Módulo I do CFCCE

Nome dos conselheiros

Nome da escola: _____

Este questionário deve ser respondido coletivamente pelos atuais conselheiros com a participação dos antigos conselheiros da mesma unidade escolar, com exceção das creches municipalizadas, que ainda não tinham Conselho de Escola.

1) A escola se preocupa e atua mais com os direitos ou deveres? Considere os seguintes sujeitos para responder:

a) Comunidade usuária da escola (pais, mães e responsáveis):

b) Alunos

c) Funcionários, a saber:

- professor(a)
- diretor(a)
- agente escolar
- merendeiro(a)
- secretário(a)

2) Cite alguns **aspectos facilitadores** apontados pelos antigos conselheiros, durante a atuação no Conselho de Escola:

3) Cite algumas **dificuldades** apontadas pelos antigos conselheiros, durante a atuação no Conselho de Escola:

4) Houve algum assunto discutido pelo Conselho de Escola ou alguma deliberação tomada que resultou em melhoria para a escola? Se sim, cite alguns exemplos.

5) Quais assuntos encaminhados ou discutidos pelo Conselho de Escola não puderam ser resolvidos por este colegiado? O que aconteceu nestes casos? Cite exemplos.

6) Que assuntos você acha interessante para o 2º Módulo do Curso de Formação de Conselheiros?

Respostas: sugestões para Módulo II – Curso de Formação de Conselheiros de Escola

Sugestões apresentadas na questão 6 da tarefa realizada pelos conselheiros:

- como abordar o conselho na discussão dos problemas da escola, que foi discutido no curso;
- qual a maneira correta de disciplinar alunos que transgridem as regras da escola;
- qual a influência da mídia na vida das crianças;
- vivenciar situações que possam vir a acontecer no ambiente escolar em relação aos alunos, professores, funcionários e comunidade;
- vandalismo nas escolas;
- preconceito (não só o racial, mas também pelos deficientes);
- como gastar o dinheiro do conta-escola? O gasto é consultado ao conselho?
- esclarecimento sobre o papel da APM;
- como o conselho pode ser mais atuante?
- como incentivar os pais a participar da escola?
- direitos, deveres dos conselheiros e do grupo escolar;
- como a gente poderia se comportar na frente da comunidade, se todos os assuntos podemos comunicar?
- orientações sobre o uso indevido de drogas, abuso sexual, estatuto da criança e do adolescente, educação para crianças com necessidades especiais;
- aulas sobre educação sexual, religião, drogas, preconceito racial, deficiência de todos os tipos;
- assuntos de inspetor (cuidado com as crianças);
- falar mais sobre consciência negra, preconceito e racismo;
- até onde vai o poder do conselheiro de escola? Qual o limite dele?
- regimento do conselheiro de escola em forma de lei (estatuto);
- plano de intercâmbio entre conselhos e Conselhos de Escola;
- fórum específico de conselheiros;
- a educação, eu acho muito importante e nunca se fala;
- o ensino nas escolas;
- relação idade-série dos alunos;
- educação e inclusão;
- tratar sobre alunos especiais; professores e escolas estão mal preparados;
- renda escolar, o repasse deveria ser mensal e maior;
- crianças e adultos deficientes;
- o preconceito e as dificuldades de locomoção.

ANEXO H – Concepções elaboradas pelos (as) conselheiros (as) de escola

QUADRO 5 – Concepções dos conselheiros de escola não participante de ações sociais coletivas: formação política		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Gilson	Quando estudei, sofri muita discriminação. Tinha os dois pés defeituosos. Se a pessoa não tiver cabeça boa [...]. Como conselheiro percebi a necessidade de passar para quem está externo, tanto os benefícios que eles não percebem como algumas dificuldades do dia a dia e que os pais podem ajudar.	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade de ter cabeça bem-feita; – Possibilidade de atuar como referência; – Apresentação de potencial interferidor e formador.
Andreza	Muita coisa você pode passar. [...] O que nós planta nós come. Acabei vendo o outro lado. Mudei minha opinião. Desejo estudar, guardo muitas informações e não tenho onde e com quem trocar [...] está tudo na pasta. [...] hoje, falo só uma palavra pra saber que não sou ignorante.	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilidade de atuar com potencial interferidor e formador – Necessidade de buscar informação institucional; – Necessidade de se comunicar, se impor e se expressar.
Eny	Não é só ir para a escola. Verei resultados quando ela [filha] já estiver brigando pelos direitos dela.	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretação da educação como processo para a vida; – Necessidade de ter cabeça bem-feita; – Apresentação de potencial formador e interferidor.
Amanda	Decidi não falar nada [...] eu vi e, quando minha filha falou que a tia bateu [na amiguinha] fui falar com a diretora e ela disse que iria me colocar para falar com a professora, aí eu disse: eu não, você é que deve se expor a isso. [...] não é passado [pela direção] o direito deles, aonde podem interagir, a força que podem dar, a força coletiva.	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade de encaminhar a resolução de conflitos e a viabilização de garantia de direitos pela hierarquia; – Identifica-se a falta da força coletiva pela falta de informações.
Israel	Por estar ali [no CE] já achei que estava fazendo alguma coisa. Eu pensava: por que estou aqui? Poderia ser uma mãe [...]. Mulher tem a mente mais aberta, por causa do estudo.	<ul style="list-style-type: none"> – Sentimento de inferioridade; – Participação atrelada à educação e ao gênero.
Márcio	[...] comecei a usar o que me ensinaram. [...] Consumi tudo aquilo com aplicação. Só que eles [governo] não esperavam que o resultado seria esse. [...] dei curso.	<ul style="list-style-type: none"> – Busca de formação institucional e legal; – Fundamenta-se a argumentação fazendo uso da informação; – Potencial interferidor e formador.

QUADRO 5A – Concepções dos conselheiros de escola participante de ações sociais coletivas: formação política		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Jonas	Hoje dá para aprender muito, desenvolve a mente. Eu era tímido, agora falo mais. [...] Reuniões que teve para fazer o restaurante popular organizei tudo. [...] A gente fala porque quando a gente escuta, um levanta a mão, a gente escuta, e vê se está errado e aí aprende.	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade de manifestar voz, decidir e executar; – Apresentação de potencial interferidor e formador; – Necessidade de aprender com o outro, por intermédio da escuta.
Mirtes	Minha irmã disse: Mirtes, agora só falta o estudo né? [...] Tô pensando, vou voltar estudar agora, eu preciso voltar estudar agora, eu quero me aprofundar mais, que nem teve concurso agora de Conselho Tutelar e eu poderia [...]	<ul style="list-style-type: none"> – Entendimento do estudo formal escolar como forma de aprofundar o que já sabe; – Necessidade de agir no institucional com expectativa de reconhecimento social; – Apresentação de potencial interferidor e formador.
Mariana	[...] a diretora falou: Mariana, eu confio em você. Você tem capacidade. Eu dizia: eu não tenho capacidade. Ela: você tem, você vai. Então foi a força de vontade dela.	<ul style="list-style-type: none"> – Sentimento de inferioridade; – Incentivo pela relação vertical.
Nair	Como dizem: ‘a gente não dá o peixe, ensina a pescar’. Agora ela tem que colher. Se não a pessoa acomoda.	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação de potencial formador e interferidor.
Humberto	Fui homenageado pelo conselho [...] Se a senhora quiser ver uma palestra [minha] pode marcar e vir ver como é. [...] Aqui tem tudo registrado. Na escola, nunca disse não para a diretora.	<ul style="list-style-type: none"> – Busca de reconhecimento pela formação institucional; – Busca de prestígio; apresentação da identificação vertical; – Apresentação de potencial interferidor e formador.
Rosely	Estudo graduação no polo presencial EaD – cuidado da casa, da roupa, divido o tempo com computador. Dá para conciliar [...]. Eu tenho muito papel dos cursos [da prefeitura]. Não pode fazer isso, deslocar três ônibus sem as pessoas saber o que falar. [...] não é bem aprender, é abrir os olhos.	<ul style="list-style-type: none"> – Busca de reconhecimento pela formação institucional; – Apresentação de potencial interferidor e formador; – Busca não ser enganada.

QUADRO 6 – Concepções dos conselheiros não participantes de ações sociais coletivas: participação política		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Gilson	Tem que ter pessoas que gostam de participar.	<ul style="list-style-type: none"> – Depende do gostar; – Defesa de um bom tratamento para todos – Interesse coletivo.
Andrezza	Gostava da diretora [...] Como gosto de participar, achei que teria mais chances de defender eles de alguma coisa, saber	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação vertical; – Defesa de interesse particular; – Acesso ao saber para se

	mais das coisas.	defender.
Eny	A gente quer brigar pelos interesses. [...] para poder exigir os direitos da criança. [...] Então, eu acho que a gente tem que exigir e saber exatamente o que está faltando na escola e onde a gente pode ajudar.	– Defesa de interesses (no início particular); – Defesa da escola pública; – Identificar espaços de intervenção.
Amanda	Na época, eu dependia, precisava da creche.	– Defesa de interesse particular.
Israel	Na verdade, foi troca de favor. Como a diretora foi prestativa, me deu atenção, aceitei. Não pensei que ia tão fundo.	– Defesa de interesse particular; – Barganha, troca de favor.
Márcio	Foi fácil, foi devido ao filho que é especial. Quando completou a idade para frequentar a escola.	– Defesa de interesse particular.

QUADRO 6A – Concepções dos conselheiros participantes de ações sociais coletivas: participação política

Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Jonas	Porque sempre gostei de ajudar as crianças, gosto de criança, né? O que posso fazer por elas faço. A diretora me convidou.	– Defesa de interesses gerais (e particular); – Prestígio.
Mirtes	Pra estar exigindo, pra estar brigando, pra estar brigando por melhorias, e eu não estou na escola só pelo meu filho, eu tenho quase 500 filhos.	– Defesa de interesses coletivos.
Mariana	Bem, a gente começou foi mais uma brincadeira, né. A gente foi convidada [pela diretora] para ser voluntária.	– Curiosidade; – Desafio na defesa de interesses coletivos.
Nair	[indicada pela amiga] é e eu adoro dar opinião.	– Manifestação de opinião.
Humberto	Fico doente quando tem alguma coisa na escola e não me convidam. Nunca disse não para a diretora.	– Convite, prestígio; – Possibilidade de defesa de interesses coletivos.
Rosely	Participando a gente fica sabendo da verdade. A verdade do que está acontecendo.	– Acesso à verdade, à informação, ao saber; – Não ser enganado.

QUADRO 7 – Concepções dos conselheiros não participante de ações sociais coletivas: representação

Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Gilson	Não leve a mal, mas eu acho que os pais não se interessam muito pelo conselho não.	Vê a passividade do outro Representante de interesses coletivos Fiduciário
Andrezza	Tinha uma certa diferença. Trocavam ideia. Minha amiga me ajudava muito. Participava na parte burocrática e também na limpeza, para ver como a diretora era legal.	No início, representante de interesse individual; depois, coletivo Delegado
Eny	Então, eu fui brigar pelos pais: “Não! vamos brigar pelos pais sim”. Nós temos	No início, representante de interesse individual, logo

	problemas de transmissão de direção [...].	transformado em interesses coletivos Delegado
Amanda	Percebia o nível bem, bem baixo. As mães não tinham educação. As mães ficavam caladas. [...] Tudo que seria feito era discutido e dava polêmica. Não por parte da direção, mas por parte dos pais mesmo, das mães.	Desqualificação dos pares Defesa de interesses pessoais Fiduciário
Israel	Na verdade, conversava mais na reunião, fora isso aí, era mais difícil, conversava na reunião, passava para a diretora.	Relação formal Cumprimento de dever Fiduciário
Márcio	No dia da eleição, me candidatei, e aí os pais... já tinham um pai... Só que a minha luta era diferente. Nesse dia cada um teve que falar por que queria ser candidato. Comecei a falar que era pai de aluno, a falar: vocês sabiam do Fundef, que tem tal verba? Aí o pessoal gostou e me elegeu.	Relação de sedução Defesa de interesse pessoal Fiduciário

QUADRO 7A – Concepções dos conselheiros participantes de ações sociais coletivas: representação

Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Jonas	Relação é tudo unido. Tem gente que trabalha e não pode ir. A gente passa pra eles, né. Se não sou eu é a diretora. A ata. A ata a gente assina, eles não, não participaram. Só ficam sabendo do que foi conversado.	Defesa de interesses coletivos Fiduciário
Mirtes	Por incrível que pareça eu não sou a diretora da escola, eu sou diretora do Conselho da Escola, as mães procuram a Mirtes no portão da casa.	Defesa de interesses coletivos Fiduciário
Mariana	Eu dizia: preciso comprar isso aqui. As mães discutiam e concordavam.	Interesses coletivos Delegado
Nair	Você vê né, aqui na comunidade tem gente que precisa muito de ajuda. Aquilo que aprendemos não é só para ajudar na escola. Tem que ajudar na comunidade aonde puder.	Relação de solidariedade Defesa de interesses coletivos Fiduciário
Humberto	Quando estamos de portas fechadas, gosto de ouvir. Vamos ouvir primeiro para depois dar as sugestões, né?	Respeito ao dissenso Defesa de interesses coletivos Delegado
Rosely	Eu nunca quis ficar na direção [do CE]. A gente combinava bem... conversava bem. Só que a gente era bem radical. A M. [diretora] segurava bem e a R. [diretora] encobria bem.	Relação de troca Defesa de interesses coletivos Delegado

QUADRO 8 – Concepções dos conselheiros não participantes de ações sociais coletivas: escola		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Gilson	Minha filha é uma criança difícil, não gosta da escola. Fiquei até com receio, preocupado como seria, mas a professora fez um trabalho maravilhoso, e nossa... me surpreendeu.	Espaço de desconfiança E de revelação de mudança
Andrezza	A criança ficar nove horas na escola, se machuca [...] daí conversei com a professora dela e não tive mais problema.	Palco de contradições e de conflitos
Eny	E dificilmente, a gente sabe que a diretora...: “olha, esse diretor passou a perna em alguém”.	Espaço que se confunde com o papel da direção Espaço de desconfiança
Amanda	Antes era muito bom, a diretora era muito preocupada com as crianças, em melhorar algumas coisas, festa junina...	Espaço que se confunde com o papel da direção
Israel	[...] os pais na verdade não tinham acesso às coisas da escola. A gente achava que os pais não tinha acesso a essas coisas.	Espaço privado
Márcio	Conseguimos um abaixo-assinado com três mil assinaturas para a diretora voltar, a comunidade toda era a favor da escola, era uma escola referência de inclusão, tudo funcionava, festas, excursão, era independente, ela acompanhava apenas ...	Espaço que se confunde com o papel da direção

QUADRO 8A – Concepções dos conselheiros participantes de ações sociais coletivas: escola		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Jonas	A diretora está em paz, está sossegada e até disse: não tem nada que reclamar daqui. Não tem nada. Ganhamos escola nova, era de madeira, agora está nova... quer dizer, pra ela está tudo bem, não tem encrenca nenhuma com as mães.	Espaço que se confunde com o papel da direção
Mirtes	E eu vou, eu brigo, brigo mesmo com a escola que graças a Deus é uma excelente diretora [...] Teve uma professora que me ofereceu uma cadeira, não é bom assim? Eu não tô ganhando nenhum centavo...	Espaço que se confunde com o papel da direção
Mariana	Porque se ela [diretora] falasse: ó sumiu a nota; eu dizia: sumiu não, olha a cópia aqui, pra comprovar que entreguei. Eu tenho tudo até hoje, não rasguei nada. Tenho a cópia de tudo.	Espaço de desconfiança
Nair	A gente não sabia da necessidade da escola [...]. No toalete não tinha espelho no banheiro das meninas, a cortina, tá lá até hoje [...] precisa saber onde vai usar o dinheiro, precisa de toalhinha, precisa de papel, precisa de espelho, precisa de baldinho e papel para as meninas embrulhar [...]	Espaço que apresenta necessidades materiais
Humberto	Nunca falei não para a diretora [...] Se a	Espaço que se confunde com o

	escola não tiver o desenvolvimento aos pais dando a liberdade de participar, acho que a própria criança é sacrificada, é ou não é? [...] Tudo o que acontece a criança fala [...] criança não mente.	papel da direção Espaço de desconfiança
Rosely	A gente vigiava bastante os professores [...] Mas a gente falou, se ela pôr a mão nas crianças ou gritar... Ela gritava muito. A gente descascava o abacaxi.	Espaço de desconfiança

QUADRO 9 – Concepções dos conselheiros não participantes de ações sociais coletivas: Conselho de Escola		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Gilson	Falo mesmo. Teve o caso da grade quebrada e criança poder se machucar, tomada oferecendo risco [...]. Acho que o conselho deveria ser mais manifestante.	Cuidado com as crianças
Andrezza	Você começa a ver a forma correta. Tem mãe que não enxerga aquilo, por exemplo, o orçamento.	Utilização dos recursos
Eny	Diretora é centralizadora. [...], normalmente a gente entra em um consenso, porque claro que conselho não faz parte só de pais, tem os professores. [...] Qualidade dos passeios, das aulas...	Descentralização do poder Decisão sobre o âmbito pedagógico
Amanda	Não se falava nada do trabalho desenvolvido. Nesse conselho, a preocupação das mães era com o dinheiro.	Utilização dos recursos
Israel	Na verdade nós esperávamos mais da diretora do que de nós mesmos. Como diretora, estando à frente do projeto, ela começou a passar como seria. Tudo o que precisava ela passava pra nós. Pra gente tentar colocar as ideias e opinião.	Espaço ocupado com prioridade pela direção
	A diretora tinha medo de qualquer coisa [...] morriam de medo. Falou não, era não. [...] O conselho já estava se tornando empecilho. Como se prega uma coisa e faz outra?	Espaço de conflitos

QUADRO 9A – Concepções dos conselheiros participantes de ações sociais coletivas: Conselho de Escola		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Jonas	Quem decide é o conselho o que pode e o que não pode comprar, que nem aquela coisa da Associação de Pais e Mestres. Acabou aquele negócio de pedir dinheiro.	Utilização dos recursos
Mirtes	As nossas prioridades são o quê?	Utilização dos recursos

	Primeiramente: merenda, gastos, o que recebem, as verbas que vem né?, então acho que muitas ideias que foram acolhidas nessa escola foi pia, vazamento lâmpada, coisas que eram importantes pras crianças, que nem agora, mas a prefeitura que vai dar, os brinquedos que não tinham, a gente vai colocando, a gente coloca na nossa pauta, vem de novo?	
Mariana	Eu dizia preciso comprar isso aqui. As mães discutiam e concordavam a diretora me passava o cheque eu ia comprar.	Utilização dos recursos
Nair	A gente fazia a lista do que precisava. E perguntava e para as crianças precisa de alguma coisa. Aí tinha uma verba destinada para isso que a prefeitura manda.	Utilização dos recursos
Humberto	O governo só dando material e a criança não cresce. Criança com 2, 3 anos levando muito peso. Aí a gente começou a questionar.	Cuidado com a criança
Rosely	Encaminhava situação de criança com problema de comportamento... tem muita criança que fica muito tempo na escola aí começava a quebrar, bagunçar, machucar, muita criança travada. O conselho decidia mudar de escola ou procurar ajuda médica.	Destino das crianças

QUADRO 10 – Concepções dos conselheiros não participantes de ações sociais coletivas: direitos

Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Gilson	Hoje estamos com mais direito à fala, antes não tínhamos direito à fala, hoje somos mais escutados.	Participação como direito
Andrezza	[...] achei que teria mais chances de defender eles [os alunos] de alguma coisa, saber mais das coisas, quando você não sabe, você não sabe, você engole as coisas, e fica sem saber... vou procurar um direito meu.	Participação como direito
Eny	E eu acredito que a gente tem que mexer na educação, que a gente tem que valorizar a educação pública [...]. E por isso que eu falo “temos que participar”.	Participação como direito
Amanda	A minha filha foi convidada para ficar no G3 e ficar mais um ano [mesmo não tendo mais esse direito], já a minha vizinha, que precisava mais do que eu, não conseguiu.	Limites ao direito. Direito configurado como privilégio
Israel	[...] os pais na verdade não tinham acesso às coisas da escola. A gente achava que os pais não tinham acesso às coisas, que não podiam perguntar para onde estava indo o dinheiro, para que mão chegava o dinheiro arrecadado...	Limites à participação impostos pela direção

Márcio	[...] então fui procurar a legislação, qual é o direito do cidadão e aí na lei, na 9.394 está bem claro. Criança especial... [...] nunca houve na escola essa iniciativa. Capacitar para a participação. Nunca houve isso. Hoje o cidadão não sabe do seu direito de cidadão.	Participação como direito
--------	---	---------------------------

QUADRO 10A – Concepções de conselheiros participantes de ações sociais coletivas: direitos		
Conselheiros(as)	Enunciado	Significado
Jonas	É tudo igual. As professoras são muito boas. Não podemos falar nada. A diretora é muito boa. É muito legal, é maravilhosa, não tem nada o que reclamar dela [...]. A diretora diz: “Não tem nada que reclamar daqui”.	Limites naturalizados para a participação como direito
Mirtes	[...] depois que essa diretora veio pra aí, aconteceram muitas coisas boas porque ela começou a ter rédeas, começou a dar liberdade, o pessoal começou a se aproximar mais e as crianças, por incrível que pareça, vão pra escola, eles vão dando risadas!	Participação como direito viabilizado pela diretora
Mariana	O filme passava e eu lá no canto chorava. Depois eu vi que aqui na comunidade tinha situação igual [passando fome].	Direito vinculado à assistência
Nair	Você vê, né, aqui na comunidade tem gente que precisa muito de ajuda.	Direito vinculado à assistência
Humberto	Se a escola não tiver desenvolvimento aos pais, dando a liberdade de participar, acho que a própria criança é sacrificada, é ou não é?	Participação como direito
Rosely	Eu estava acostumada a ser bem tratada, de repente sentia aquela mudança. Conversávamos entre as mães.	Participação como direito



Prefeitura de Suzano
Secretaria Municipal de Educação



Manual dos Conselheiros e Conselheiras de Escola

Gestão Democrática garantindo a
participação de todos!



Secretaria Municipal de Educação
Secretaria Municipal de Governo
Gestão 2005-2008

1ª EDIÇÃO

Índice

Carta aos conselheiros(as)	04
Por que um Conselho de Escola?	05
A Participação	06
Os Conselhos no mundo, no Brasil e na escola	07
Conselho de Escola passo-a-passo	13
Atribuições do(a) Conselheiro(a)	15
Organograma dos Conselhos em Suzano	18
Formando o CRECE e o COMUCE	22
Entenda melhor algumas expressões	23
Algumas definições para o Conselho de Escola	28
Perguntas mais frequentes	30
Proposta para a elaboração do Regimento Interno	33
A gestão democrática na legislação	35
Sugestões de leitura	37

Nunca pare de sonhar (Sementes do Amanhã)

Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é a semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as
manhãs.

Deixe a luz do sol brilhar no céu do
seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que
virá

Nós podemos tudo, nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será.

Gonzaguinha

Carta aos Conselheiros e Conselheiras

É com alegria e entusiasmo que apresentamos este manual dos conselheiros(as) de escola. Entusiasmo por iniciarmos este ano com os conselhos de escola eleitos e funcionando em todas as unidades escolares da rede municipal, contando com 660 conselheiros eleitos por seus pares. E alegria por estarmos buscando concretizar, de forma coletiva, uma importante diretriz da administração municipal: a democratização da gestão das escolas de Suzano, estimulando à participação popular nos rumos da cidade.

Acreditamos que para implementar essa importante diretriz é preciso apostar na formação e instituir espaços de participação nas escolas. O fazer democrático pressupõe concepção e vivências democráticas, das quais a população de nosso país foi historicamente aliada. A democracia nas escolas, em nossa cidade e no país não é um projeto acabado e está longe ser ...

Boa Leitura!

Nada de grande no mundo é feito sem paixão.

Hegel

Por que um Conselho de Escola?

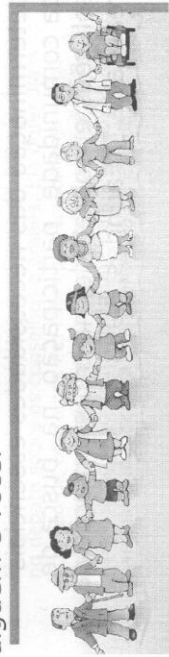
Tal participação, com voz ativa e voto dos representantes das mães, pais ou responsáveis pelos alunos, alunos maiores de 18 anos em conjunto com professores, direção e equipe de apoio, na definição de novos rumos, na construção do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico poderá trazer uma nova qualidade para a educação.

A principal função do Conselho de Escola é viabilizar a participação organizada de todos da comunidade escolar, na tomada de decisões da escola, por meio de seus representantes eleitos.

O Conselho de Escola é o articulador da gestão democrática na unidade escolar e contribui para aumentar a participação de todos que a compõem, nas discussões e deliberações que envolvem sua organização e funcionamento, encaminhamentos pedagógicos, uso de recursos financeiros e outros.

E é por esta razão que o Conselho de Escola tem o potencial de descentralizar decisões, de formar e informar a comunidade educativa, transformando-se em um espaço democrático em constante movimento.

Alguém precisa começar.....se alguém já começou, alguém precisa continuar... E esse alguém é você!



Participar é fazer parte, ter parte, ser parte, se sentir parte.

Juan C. Bordenave

A participação

O princípio da participação é tão antigo quanto a própria democracia, mas se tornou mais complexo em consequência da escala de abrangência do governo moderno, necessitando ser constantemente repensada para que sejam garantidos e ampliados os espaços de participação e formulação coletiva.

Podemos considerar, em educação, a seguinte idéia de participação:

" Participação na criação de conhecimentos, de um novo conhecimento, participação na determinação das necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade." (Faundes, 1993, p. 32)

Os Conselhos: no mundo, no Brasil e na escola

Séc. XII ao XV – Foram criados os "conselhos" municipais em Portugal (escrita com c na época) como forma político-administrativa de se relacionar com suas comunidades. Mais tarde, as Câmaras Municipais no Brasil Colônia foram organizadas segundo esse sistema de gestão.

1871 - A Comuna de Paris foi um governo de trabalhadores por dois meses na capital da França. Foi importante não só por aquilo que realizou, mas sobretudo pelo que anunciou. As oficinas da Comuna foram um tipo de democracia popular. Elas fixavam salários, jornada de trabalho, escolha das chefias, e outros, com a participação de todos os trabalhadores organizados em comitês. Uma de suas principais bandeiras de luta foi a da escola pública para todos. A Comuna foi uma experiência de solidariedade em tempos de guerra.

1917 – 1918 – Os soviets russos eram organismos de classe, compostos por operários, camponeses, soldados e intelectuais revolucionários. A palavra soviét significa "conselho" em russo. Atuaram em partidos políticos, sindicatos, associações voluntárias e em setores de responsabilidade do Estado como saúde e segurança pública, ganhando destaque na área militar e de produção.

1918 – 1923 - Os conselhos operários na Alemanha surgiram em meio à profunda crise decorrente da queda geral das estruturas institucionais após a Primeira Guerra Mundial. Rosa Luxemburgo é a figura de grande destaque no debate sobre os conselhos alemães. Ela defendia a atuação de conselhos em fábricas não somente como autogestão econômica, mas também como órgãos de administração com funções municipais, educativas, em paralelo à democracia representativa do Estado.

Na Itália, no mesmo período, partindo da crítica às instituições dos partidos e aos sindicatos, Antonio Gramsci (dirigente do Partido Comunista Italiano), via os conselhos operários como alternativas possíveis de participação, formas modernas de organização.

1934 – 1937 – Os conselhos na Espanha surgiram mais tardiamente, associados ao anarco-sindicalismo e ao movimento anarquista internacional, em um período em que o fascismo e a perseguição ao movimento operário e camponês estavam em ascensão em outros países europeus.

Pós-guerra – A Jugoslávia se destaca como a experiência mais famosa em países socialistas no pós-guerra. Lá a questão dos conselhos surgiu associada à autogestão.

Anos 1950 – Na Hungria, os Conselhos foram criados como estratégia de defesa contra o poder totalitário do stalinismo soviético.

1960 – 1970 – Os Estados Unidos que tinham um sistema de combinação de democracia direta com princípios de representação por intermédio de delegados, criam grupos "força-tarefa" para impulsionar o desenvolvimento comunitário como estratégia de trazer para a base o processo de tomada de decisão.

Enquanto os conselhos socialistas ou as experiências revolucionárias da primeira metade do século XX ocorreram no setor da produção, nos EUA os conselhos aconteceram na esfera do consumo de bens, serviços e equipamentos públicos, ou de moradia familiar.

1969 -1970 – A Polónia também experimenta a vivência com conselhos populares, mas ao contrário da Hungria, os conselhos poloneses não tomaram o poder, mas permaneceram após a revolta como um duplo poder, questionando a burocracia e sendo portavozes dos operários, portuários e estudantes.

Conselhos em São Paulo e no Brasil Século XX

Conselhos Comunitários, Conselhos Populares e Conselhos Institucionalizados

Anos 1960 – Conselhos propostos por Adhemar de Barros no governo do Estado. Foram criados dentro da política do populismo.

1969 – 1973 – Fase repressiva da política brasileira, a Prefeitura de São Paulo criou conselhos "inoperantes", meros fiscalizadores de suas atividades. Eram ligados diretamente ao gabinete do prefeito e à coordenação das Administrações Regionais.

Entre os anos 1970 e 1980 – Criação dos conselhos populares. Criados pelos movimentos populares, sindicatos ou setores organizados da sociedade civil, em relações de negociação com o poder público.

1979 – O Decreto nº 16.100 da Prefeitura de São Paulo cria os Conselhos Comunitários para atuar junto à administração municipal. Composto por representantes de entidades, era único na cidade, organizado por administrações regionais e não tinha papel definido.

1980 – Para elaboração do orçamento-programa de 1981, foram criados 11 conselhos, a Cobes (Coordenadoria do Bem Estar Social) passou a lidar diretamente com os conselhos.

Anos 1980 – As discussões sobre conselhos tinham como núcleo central a questão da participação popular. Reivindicada ao longo de décadas de lutas contra o regime militar.

1984 – A Prefeitura de São Paulo faz nova organização de participação via conselhos.

E os Conselhos de Escola ?

Estes são estruturas colegiadas com natureza diferenciada daquela dos conselhos gestores. Constituem-se em canais importantes de participação da comunidade educativa para a melhoria da escola e da qualidade de vida do bairro.

A história dos Conselhos de Escola no Estado de São Paulo é relativamente recente. Lutando pela redemocratização do país...

A partir de 1978 - As greves no ABC paulista marcam de forma decisiva a longa caminhada rumo à derrubada do regime militar. Professores fazem parte da greve, sendo perseguidos e punidos pelos órgãos da Secretaria da Educação, que utilizava parcela dos diretores das escolas para efetivar as punições. Na época, a APEOESP combateu essa situação promovendo discussões sobre o autoritarismo.

1978 – O Decreto 11.625 aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais prevendo a existência de Conselhos de Escola com caráter consultivo.

1985 – Com o fim do regime militar, durante o governo Franco Montoro, foi sancionada a Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro, que regulamentou o Estatuto do Magistério paulista prevendo a participação na gestão da escola por meio do Conselho de Escola, que passou a ter poderes deliberativos.

1985 – No Município de São Paulo, o Conselho de Escola com caráter deliberativo foi previsto no Regimento Comum das Escolas Municipais pelo Decreto nº 21.811 de dezembro daquele ano, prevendo vários membros natos. Este Regimento não entrou em vigor.

1986 – Em 04 de janeiro, o ex-Prefeito Jânio Quadros, fazendo uso do seu poder e autoritarismo, revogou o Decreto que previa o conselho deliberativo, mas somente com caráter consultivo, estabelecendo uma administração contrária à participação da comunidade na escola.

1988 – Em 05 de outubro é promulgada a Constituição Federal, que pela primeira vez apresenta na Carta Maior do país e como princípio educacional a Gestão Democrática no ensino público, no capítulo da Educação.

1989 – No Município de São Paulo, Paulo Freire, como Secretário da Educação do governo Luiza Erundina (PT), retoma as discussões sobre conselhos deliberativos estabelecidos em 1988. Em 1991 é criado o Conselho de Escola com caráter deliberativo, paritário e proporcional, previsto no Regimento Comum das Escolas Municipais e no Estatuto do Magistério Municipal. Só a partir de então, a comunidade passa a ter direito a voz e voto nas decisões das escolas municipais de São Paulo.

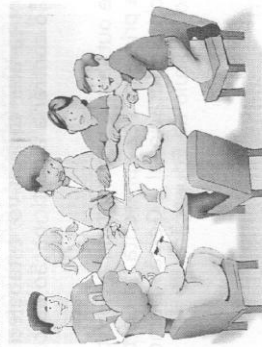
1996 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 especifica a Gestão Democrática do ensino público através de Conselhos. A mesma lei também propõe que as escolas passem a elaborar seu próprio Regimento.

2005 – Com o Governo democrático e popular em Suzano, é apresentado à Câmara Municipal e aprovada a lei nº 3973/05 que institui o Conselho de Escola em todas as escolas da rede.

Setembro de 2005 – Implantação, formalização e legalização dos Conselhos de Escola na cidade. Atualmente todas as escolas públicas elegeram seus Conselhos de Escola, contando com mais de 660 conselheiros(as) eleitos(as).

Novembro de 2005 – Realização do primeiro Curso de Formação de Conselheiros – Semeando a Democracia na Escola.

Abril de 2006 – Realização da segunda eleição dos Conselhos de Escola em todas as escolas da rede municipal de Suzano.



Formação do Conselho de Escola

Passo -a- passo

1º Passo

No início de cada ano forma-se a comissão eleitoral, com representantes de todos os segmentos. Esse grupo elabora uma proposta de divulgação e registro para todos os momentos do processo eleitoral, como: período de campanha dos candidatos, período das inscrições etc.. Tudo em consonância com as orientações da SME.

2º Passo

As pessoas interessadas em participar da tomada de decisões da escola se inscrevem em seu respectivo segmento para participar do Conselho de Escola.

3º Passo

Os candidatos fazem suas campanhas, podendo utilizar recursos variados como material impresso, reuniões e/ou outras formas de divulgação, garantindo-se condições iguais de recursos para todos.

4º Passo

A comissão convoca todos os segmentos para participar da assembleia geral (que poderá ser realizada por segmento), preferencialmente num mesmo dia, para que os interessados em fazer parte do Conselho exponham suas idéias e propostas de atuação.

5º Passo

Para viabilizar a maior participação em todos os segmentos, a comissão eleitoral organizará uma consulta prévia para candidatos de representantes do Conselho de Escola, fazendo uso de voto em urna.

6º Passo

Após a realização da consulta prévia, é apresentada a apuração dos votos e é realizada a Assembléia de Eleição, que finaliza o processo eleitoral, podendo dar posse aos conselheiros(as) eleitos(as).

7º Passo

Ao final de todo processo eleitoral, os resultados deverão ser afixados em lugar visível a todos os segmentos da escola.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EMEIF PAULO FREIRE	
Suzano	
CONSULTA PRÉVIA – CONSELHO DE ESCOLA 2006	
Representantes dos Professores (Vote em 06 nomes):	
<input type="checkbox"/> José da Silva	<input type="checkbox"/> Marlene Dias
<input type="checkbox"/> Antonio dos Santos	<input type="checkbox"/> Adriana Gonçalves
<input type="checkbox"/> Maria José	<input type="checkbox"/> Josefina Maria de Jesus
<input type="checkbox"/> Terezinha da Silva	<input type="checkbox"/> Afranio Jonas de Almeida

Exemplo fictício de cédula para consulta prévia

Atribuições dos Conselheiros e Conselheiras

1. Participar das diversas etapas da construção do Projeto Político Pedagógico da escola;
2. Participar das diversas etapas da construção do Regimento Escolar;
3. Divulgar a existência e importância do Regimento Escolar;
4. Participar da elaboração e divulgação das diretrizes e metas da unidade escolar;
5. Buscar informações administrativas e pedagógicas e, junto com seus pares, propor soluções para possíveis impasses;
6. Fazer levantamento junto aos(as) alunos(as) quanto as necessidades que possam ser encaminhadas e atendidas através de ações e projetos;
7. Ter conhecimento detalhado, analisar e discutir com seus pares os projetos especiais que visem a integração da escola-família-comunidade;
8. Ter informações legais sobre a criação das instituições auxiliares bem como participar e promover debates quanto a atuação de tais instituições;
9. Ter informações sobre os recursos recebidos pela escola, e participar da definição da destinação dos mesmos fiscalizar a execução dos gastos;
10. Participar de comissões de acompanhamento de obras em andamento na escola, verificando qualidade do serviço e do material utilizado na obra, seu custo e a segurança da escola neste período;

11. Ter acesso a leis que orientam a organização e funcionamento da escola como: CF/88, ECA, LDB/96;
12. Solicitar espaço na escola para realizar reuniões com seus pares;
13. Contribuir com propostas para a construção do Regimento Interno do Conselho.
14. Participar da avaliação institucional da unidade escolar;
15. Proposição de comissões de estudos ou comissões de trabalho para agilizar a realização de atividades específicas;
16. Assumir compromisso ético na condução dos trabalhos do Conselho de Escola, estabelecendo relacionamento digno com os demais membros, para que não haja atitudes que provoquem discriminações (racismo, sexismo, homofobia, entre outras);



17. Ter conhecimento e contribuir com propostas de soluções para impasses de natureza administrativa e/ou pedagógica;
18. Atuar visando atender os interesses e necessidades de todos(as) alunos(as) e não se pautar para atender exclusivamente situações particularizadas;
19. Facilitar a comunicação entre representantes e representados de todos os segmentos;
20. Discutir, fundamentar, refletir e propor alterações metodológicas, didáticas, financeiras e administrativas na unidade escolar, respeitada a legislação vigente;
21. Sugerir a convocação de assembleias que reúnam todos os segmentos da escola para definir sobre questões importantes e/ou conflituosas;
22. Sugerir item de pauta para a reunião ao presidente do Conselho;
23. Verificar se as informações de interesse de todos estão sendo bem divulgadas, contribuindo com tal ação;
24. Participar da elaboração das normas de organização da escola;
25. Participar das discussões quanto à aplicação de penalidades, previstas em lei, a que estiverem sujeitos os(as) funcionários(as), servidores(as) e alunos(as) da unidade escolar.

Organograma dos Conselhos Educacionais de Suzano

A Gestão Democrática deve ser uma prática que orienta e permeia as ações do Sistema Educacional Público em todos os seus aspectos. Dessa forma, o Conselho Municipal de Educação, os Conselhos Escolares e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e de Alimentação Escolar devem se relacionar, trocando informações e experiências.

Os Conselhos de Escola devem se inserir nas discussões mais amplas do sistema municipal de ensino, relacionando-se com demais conselhos institucionais. Os conselhos institucionais do município são:

- **Conselho de Alimentação Escolar (CAE):** trata das questões da alimentação escolar nas redes municipais, estaduais e entidades conveniadas do município. Verifica a qualidade da merenda e acompanha a execução dos gastos com a compra de itens e distribuição.
- **Conselho de Acompanhamento de Controle Social do FUNDEF (CACCS):** realiza a análise, controle social e fiscalização dos gastos dos recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Além disso, é também responsável pelo controle social e fiscalização de diferentes programas do FND (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).
- **Conselho Municipal de Educação:** trata-se de uma instância deliberativa que se debruça sobre todos os assuntos referentes à educação no município.

Veja a proposta da Secretaria Municipal de Educação para a organização dos diversos conselhos existentes em Suzano prevendo a criação de fóruns regionais e municipais.



Ampliando os espaços de participação: O CRECE (Conselho Regional de Conselhos de Escola) e o COMUCE (Conselho Municipal de Conselhos de Escola) aprofundando a gestão democrática em Suzano

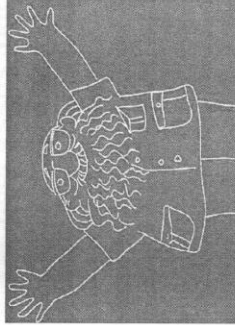
A escola está inserida no bairro, na cidade. Em seu interior refletem as influências de seu meio e também aparecem as contradições existentes na sociedade que a circunda. Por sua vez, a escola também exerce influência sobre essa realidade, e a atuação coletiva e o esforço organizado em seu interior podem gerar mudanças, melhorias, transformações na comunidade local.

Ao afirmarmos a escola como espaço público, e por isso, necessariamente, espaço de construção e definição coletiva e negociada, afirmamos também que a participação se dá para além dos muros da escola, invade a cidade, num processo de apropriação do público pelo público. Nesse sentido, a democratização do acesso, da permanência e das decisões sobre o público representam o esforço mais amplo de democratização da cidade e do país.

O esforço de democratizar estruturas e horizontalizar relações não pode ser um esforço isolado. Certamente o processo de democratização de uma escola em particular possibilita mudanças em sua realidade, entretanto, esse processo pode não ter influência alguma na região, tampouco na rede de ensino.

"Não se pode limitar a democratização a uma escola isoladamente.(...) Perde-se muito sem a troca de experiências, tendo em vista o desenvolvimento da rede escolar em seu conjunto. (...) **A participação da população na gestão da unidade escolar será potencializada se estiver combinada à influência exercida em todo o sistema de ensino. Em outras palavras, se a população conseguir influir na determinação da política educacional.**"
(*Democracia: uma grande escola. Elie Ghanem, p. 133. 1998.*)

Nesse sentido, a ampliação da atuação dos conselhos de escola para espaços de articulação regional e municipal é um passo nessa direção. A troca de experiências, o debate mais amplo entre representantes de uma região, a possibilidade de resolução de problemas comuns e a formulação coletiva de propostas para a política educacional da cidade são as principais finalidades desse s espaços.



"A Cidade somos nós e nós somos a cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebemos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer." (Paulo Freire em *Educação Permanente e as Cidades Educativas, p. 23.*)

Formando os CRECEs e o COMUCE

A SME está propondo inicialmente a divisão da cidade em três grandes regiões: Palmeiras, Boa Vista e Centro. Esses serão os três pólos que reunirão os conselheiros de escola em três CRECEs (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola). Cada Conselho de Escola indicará 02 representantes para compor o CRECE. Este deverá reunir-se bimensalmente para discutir e propor um Regimento Interno que irá organizar seu funcionamento. O CRECE não é um espaço de deliberação, mas de formação, articulação e troca de experiências. Cada CRECE terá autonomia para sugerir e definir as pautas a serem debatidas. A Secretaria Municipal de Educação terá o papel de colaborar na organização do CRECE e fazer parte dos debates, respeitando a autonomia dos conselheiros eleitos para se manifestarem livremente, expondo dúvidas, críticas, sugestões e propostas.

As reuniões deverão ser realizadas em sistema de rodízio, possibilitando que cada conselheiro conheça as escolas de seu respectivo pólo.

- a) CRECE Palmeiras
- b) CRECE Boa Vista
- c) CRECE Centro

O COMUCE é formado por todos os representantes que compõem os CRECEs. Será um dos espaços de aproximação dos conselhos de cada escola aos conselhos institucionais existentes (Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF).



Entenda melhor algumas expressões utilizadas em processos participativos organizados

Assembleia Geral

Reunião de todos os segmentos da escola para discutir e aprovar alguma proposta que envolve todos.

Conselho de Escola

Órgão deliberativo da escola e composto por todos os segmentos (mães/pais, alunos(as), professores(as), diretor(a) e demais funcionários(as). Sua forma de funcionamento é regulamentada através da lei municipal 3973/05. Deve estar previsto no Regimento Escolar.

Comissão eleitoral

Grupo formado por representantes de cada segmento. Será responsável pela organização de todo o processo eleitoral para a escolha de representantes para o Conselho de Escola.

Direito a voz

Todos podem participar do Conselho de Escola. Se a pessoa não foi eleita para ser membro, poderá participar dando sugestões, defendendo propostas, contribuindo com idéias, auxiliando na divulgação das ações do CE, porém sem direito a voto.

Direito a voto

Só as pessoas que foram eleitas como membros do C.E. podem votar as questões e soluções propostas.

Votação fechada

Consiste na votação que faz uso de cédulas e de urnas. Cada votante faz uso da cédula para declarar seu voto de forma secreta.

Votação aberta

Consiste na votação por aclamação ou manifestação, isto é, todos os presentes na reunião ou assembleia manifestam seu voto de viva voz ou levantando o braço diante de todos os presentes, decidindo as questões pautadas.

Caráter consultivo

Existem Conselhos que tem caráter consultivo. Neste caso o dirigente faz a consulta sobre o que deve ser feito, porém pode não acatar a decisão da maioria.

Caráter Deliberativo

Existem Conselhos que tem caráter deliberativo, isto é, que delibera, que decide, que aponta alternativas, que vota a favor ou contra o que está sendo proposto nas reuniões convocadas com pautas definidas anteriormente.

Representação

Com a necessidade de descentralizar as decisões e a dificuldade de reunir todos os segmentos para deliberar sobre tudo, surge a necessidade de representação. Isto é, a escolha de pessoas que representem os anseios e necessidades de um determinado grupo ou segmento.

Membro nato

No Conselho de Escola, só o diretor é membro nato, isto é, faz parte do Conselho sem passar pelo processo de eleição. É um membro fixo.

Maioria simples de voto

Considerando o total de votos obtidos, vence quem ou o que receber o número de votos equivalente a metade mais um do total.

Presidente do Conselho

Após formado o Conselho, seus membros escolhem um presidente que deve ter passado pelo processo eletivo. O diretor de escola não pode ser eleito presidente do Conselho. Caberá ao presidente do C.E. receber as propostas para configurar a pauta das reuniões, encaminhar as convocações para as reuniões, coordenar as reuniões, proporcionar a divulgação do que está sendo discutido no Conselho, responder e representar o Conselho nas atividades intra ou extra escolares

Membro efetivo ou titular

Pessoa eleita, exceto o diretor, com votos suficientes para fazer parte do número de membros estabelecido por lei. Lembrar que o diretor é membro nato e deve estar presente a todas as reuniões do Conselho de Escola.

Suplente

Pessoa que se candidatou para ser membro do C.E. e não obteve a quantidade de votos necessária para ser membro titular. O suplente substitui o titular do seu segmento no caso de faltas ou de afastamento definitivo do membro representante.

Ata

Registro descritivo feito em livro próprio de como ocorreu um dado processo ou uma reunião sem omitir partes do ocorrido. A ata deve ser fiel à situação registrada, proporcionando a quem não participou do momento, a possibilidade de entender o que e como ocorreu. Deve ser feita durante a reunião, lida e assinada ao final da mesma ou no máximo, no início da próxima reunião. Podem ser anexados à ata fotos, gravações e outros recursos auditivos e visuais.

Reuniões ordinárias

São as reuniões previstas em calendário escolar. Ocorrem mensalmente. A convocação deve ser entregue aos membros sempre com pelo menos três dias de antecedência.

Reuniões extraordinárias

São as reuniões não previstas em calendário escolar. Podem ocorrer sempre que se fizer necessário diante da urgência de alguma tomada de decisão.

Quórum

Número de pessoas presentes em uma reunião ou assembleia. Pode-se estabelecer um quórum mínimo no Regimento Escolar ou Regimento do Funcionamento do Conselho de Escola, ou seja, um número mínimo de pessoas necessárias para legitimar as decisões com diferentes graus de complexidade na escola.

Paridade

É uma característica do Conselho de Escola que estabelece que o número de representantes da equipe gestora e da equipe escolar (direção, professores e funcionários) deve ser *igual* ao número de representantes da comunidade usuária (pais, mães, responsáveis pelos alunos e alunos maiores de 18 anos).

APM

A Associação de Pais e Mestres surgiu muito antes do Conselho de Escola. Tem natureza diferente daquela do C.E. É uma instituição auxiliar da escola, que tem como objetivo auxiliar nos encaminhamentos tomados pelo Conselho de Escola.

Questão de ordem

Esta expressão indica a necessidade de ouvir qualquer dos presentes de uma reunião a respeito de algum aspecto importante como por exemplo a necessidade de esclarecimento, proposição de outro encaminhamento e outros.

Conta Escola

É uma modalidade de aplicação de recursos da Educação destinada diretamente para as escolas da rede municipal de Suzano para pequenas despesas de emergência. O recurso é liberado por meio de cheque nominal à (o) dirigente da unidade de ensino que será responsável pela prestação de contas do recurso. A definição das prioridades e execução do recurso deve ser feito em conjunto com o Conselho de Escola.

Grêmio

É uma organização estudantil, prevista em lei federal, que deve ficar a cargo dos próprios alunos, cabendo à escola o dever pedagógico de apoiar suas iniciativas.



VOCÊ CONHECE ALGUMAS DEFINIÇÕES DO CONSELHO DE ESCOLA?

1 - O CE é organizado em:

a) Hierarquia	
b) Colegiado	

2 - O CE tem caráter:

a) Consultivo	
b) Deliberativo	
c) Fiscalizador	

3 - Quem não pode se candidatar a membro do CE?

a) Alunos menores de 18 anos	
b) Mães/pais	
c) Diretor/a	
d) Professores/as	
e) Equipe de Apoio da Ação Educativa	

4 - Quem não pode ser presidente do CE?

a) Aluno menor de 18 anos	
b) Mãe ou pai	
c) Diretor/a	
d) Professor/a	
e) Equipe de Apoio da Ação Educativa	

5 - Quem pode participar das reuniões?

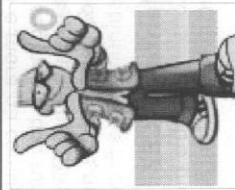
a) Alunos, mães/pais, funcionários (professores, direção, operacionais...)	
b) Só pais e funcionários (professores, direção, funcionários...) eleitos	
c) Só alunos e pais eleitos	
d) Todos eleitos e não eleitos	

6 - Qual a data limite para a formação do CE?

a) primeiro mês letivo	
b) primeiro bimestre	
c) Primeiro semestre do ano letivo	
d) Final do ano	

7 - Qual a lei que criou o CE na rede municipal de Suzano?

a) Lei 9.394/1996	
b) Lei 8.069/1990	
c) Lei 3.973/2005	



RESPOSTAS:
 1 - b
 2 - todas as alternativas,
 3- a,c
 4- a,c
 5- e,d
 6- c
 7- c

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES

???????????

Toda escola tem que ter o CE?

Sim. De acordo com a lei 3973 aprovada em 2005, toda escola pública municipal de Suzano deve eleger os membros do Conselho de Escola.

O CE vai substituir a APM?

O Conselho de Escola é a instância pública de participação, discussão, acompanhamento e deliberação legítimo dentro das escolas. O espaço das Associações de Pais e Mestres existe como instância privada e auxiliar da escola, devendo acatar as deliberações do Conselho.

O CE precisa ser registrado em cartório?

Não, porque a regulamentação do Conselho de Escola já existe e está prescrita na Lei 3973 que foi aprovada em 2005.

O CE compete com o diretor?

Não. O Conselho de Escola deve agir em conjunto com o(a) diretor(a) exercendo ação fiscalizadora, consultiva e deliberativa, incentivando a cultura democrática e a participação de todos os segmentos da Unidade Escolar.

O funcionário que mora na comunidade pode se candidatar para ser membro do C.E. pelo segmento da comunidade?

Não. O funcionário que trabalha e mora na comunidade poderá se candidatar apenas no segmento dos funcionários, garantindo assim a paridade real entre os membros e a participação plena do segmento da comunidade na tomada de decisões.

Suplente pode ser presidente do CE?

Não. Na falta do presidente do Conselho, outro membro será eleito entre os seus pares para ocupar esta função.

Qual a atuação do suplente?

O membro do Conselho de Escola suplente atua quando é necessário substituir os membros efetivos. Os membros suplentes podem participar das reuniões e atividades, porém não têm direito a voto quando não se tratar de substituição.

Se em uma reunião, um segmento não estiver representado, a deliberação da reunião tem validade?

Sim, de acordo com a lei, desde que as deliberações sejam tomadas por metade mais 01(um) dos votos dos presentes na reunião as deliberações do Conselho terão validade. No entanto, existe a liberdade de cada Conselho em elaborar seu Regimento Interno de funcionamento, no qual poderão ser definidos critérios complementares.

Qual o horário mais adequado para as reuniões?

O horário das reuniões deve ser estabelecido de acordo com a disponibilidade da maioria dos membros do Conselho de Escola.

O que fazer quando ocorrer empate em uma votação?

No caso de empate em votação, o que pode ser feito é uma nova discussão do assunto, em que os participantes fiquem convidados a apresentar mais argumentos em favor de uma ou de outra posição, e nova votação poderá ser encaminhada.

A quem o CE deve prestar contas?

O Conselho de Escola deve prestar contas aos segmentos que os elegeram e à comunidade escolar de forma geral. Isto deve acontecer de maneira transparente, procurando esclarecer sobre a atuação e deliberações dos conselheiros.

Como deve ser a relação representante/representado?

Cada membro do Conselho de Escola é um representante de seu segmento, portanto, devem ser discutidas as opiniões nos diferentes segmentos e não posições pessoais dos problemas abordados.

Como garantir as informações para que todos saibam o que está sendo discutido e deliberado?

O Conselho de Escola deverá apresentar, sempre que necessário, informes, balancetes e outras publicações em locais de visibilidade na escola, garantindo a transparência das atividades dos conselheiros.

Os membros do CE podem participar de outros conselhos da cidade?

Sim. Não existem disposições que proíbam a participação dos conselheiros em outras instâncias na cidade.

O CE pode discutir e votar encaminhamentos pedagógicos?

Sim. De acordo com o artigo sétimo da lei 3973/2005 é uma das atribuições do Conselho de Escola não apenas discutir como deliberar sobre assuntos pedagógicos.

Representantes de entidades da sociedade civil organizada podem participar das reuniões do Conselho de Escola?

Sim. As reuniões do Conselho são abertas a quaisquer pessoas, que se relacionem diretamente com a escola ou não. O Conselho pode e deve criar as regras para que isso ocorra. Porém somente quem possui o direito a voto nas decisões são os representantes eleitos.

Proposta para a elaboração do Regimento Interno do Conselho de Escola

Para que o Conselho de Escola seja um espaço construído democraticamente são necessários alguns cuidados, muita informação e certa organização. A proposta de se elaborar um regimento interno do seu funcionamento torna-se necessária para auxiliar a organização e transparência dos encaminhamentos a serem adotados. O regimento deve ser elaborado pelo próprio Conselho assim que este for formado. Seguem algumas sugestões.

O regimento pode ou deve conter:

- 1 – A forma de divulgação das atribuições do Conselho de Escola. Sugerimos afixá-las em local visível para todos os segmentos, como a cópia ampliada de tais atribuições;
- 2 – Em um mural, que pode ser o mesmo das atribuições, deve-se afixar o nome dos membros do Conselho, por segmento, incluindo o do suplente;
- 3 – Afixar no mural o calendário de reuniões ordinárias do Conselho de Escola;
- 4 – Divulgar quais as possíveis formas de contato entre representantes e representados na escola;
- 5 – Propomos a existência de uma caixinha de sugestões, bem como a definição de sua localização para que todos possam a qualquer momento se manifestar, dar sugestões e expor dúvidas. A idéia é abrir a caixa no início de cada reunião. Ela ajudará a compor a pauta da próxima reunião e esclarecer encaminhamentos adotados pela escola;
- 6 – Definir qual espaço físico será destinado às reuniões;
- 7 – Definir se a escola terá um espaço físico e horários previstos para os membros do CE se encontrarem, principalmente pais e mães e alunos e alunas, para discutir assuntos de interesse geral ou específicos.
- 8 – Definir a forma de composição da coordenação das reuniões do CE. Se o CE elegerá além do seu presidente e vice-presidente, o 1º secretário e 2º secretário. Deverão ser eleitos também dois representantes para o CRECE e o COMUCE. Além disso, podem definir as atribuições do presidente, do vice-presidente e dos secretários (ex.: se os secretários deverão redigir as atas das reuniões).

A gestão democrática na legislação

Constituição da República Federativa do Brasil – 1988

Artigo 206 – "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V – valorização dos profissionais do ensino garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;
VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei;
V – garantia do padrão de qualidade.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96

Artigo 14 – "Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades locais, conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."

E.C.A. - Estatuto da Criança e do Adolescente

CAP. IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

PNE – Plano Nacional de Educação (objetivos)

"Dentre os seus objetivos, destaca-se a democratização da gestão do ensino público, por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com o fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e educação."

- 9 – Prever quando serão realizadas as reuniões. Ex.: toda primeira semana do mês, todo último final de semana do mês, etc.;
- 10 – Definir se a leitura das atas será sempre no início ou no final da reunião;
- 11 – Prever a necessidade de se definir o teto para as reuniões. Por ex.: a reunião terá duração máxima de 2h ou de 2h30. Reuniões muito longas podem afastar seus participantes;
- 12 – Definir qual será o horário das reuniões. Preferencialmente horários que garantam a participação dos pais, mães e alunos e alunas que trabalham, se eles fazem parte do grupo; não devem ser priorizados horários que atendam só os trabalhadores da escola;
- 13 – Criar uma rotina para a divulgação da data e pauta das reuniões;
- 14 – Em casos polêmicos, definir qual o tempo de fala de cada participante, buscando-se garantir a fala de todas as pessoas;
- 15 – Definir qual o encaminhamento adotado em caso de mais de uma falta de qualquer um dos membros do CE;
- 16 – Definir se o C.E terá grupos de trabalho e comissões para acompanhar as ações deliberadas;
- 17 – Definir a forma de votação: se aberta ou fechada para por exemplo, eleição de cargos, destituições, etc.;
- 18 – Definir como será a forma de avaliação da atuação dos conselheiros;
- 19 – Definir como será a avaliação dos encaminhamentos das deliberações;
- 20 – Além de todo aprendizado proporcionado por essa vivência, o CE prevê outros momentos de formação? Quando, qual a periodicidade?
- 21 – Definir como será o acesso dos conselheiros aos relatórios, atas, legislações e outros documentos;
- 22 – O regimento poderá conter também os direitos e deveres dos conselheiros;
- 23 – Prever que poderão ocorrer situações polêmicas, conflituosas que necessitam de discussões mais amplas, podendo ser definidas em assembleias gerais.



Conselheiro e Conselheira!
 Na Secretaria Municipal de Educação existe a equipe de Gestão Democrática, responsável por acompanhar os Conselhos de Escola e, junto com você, semear a democracia na escola.
Comunique-se conosco.
4744-8901/8922

Sugestões de leitura

BENEVIDES, M. V. de Mesquita. Cidadania e democracia. São Paulo: Lua Nova. **Revista de Cultura e Política/ANPOCS**, nº 33, 1994.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia. Uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª ed., 1986.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 9ª ed, 1998.

BORDENAVE, J.E.D.. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1985.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da Educação**. Lei nº9.394 20/12/1996.

CIDADÃO, Observatório dos Direitos do. Educação. **Conselho de Escola**. São Paulo: Instituto Polis/PUC-SP, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **La profesion docente y la comunidad escolar**. Crônica de um desencuentro. Fundación Paidéia, 2ª ed. (s.d.).

FREIRE, Paulo. **Educação e participação comunitária**. In: Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Política e Educação**. São Paulo : Cortez, 1993.

GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (org). **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GHANEM, Elie George G. **Democracia: Uma grande escola**. São Paulo: Unicef/F.Ford, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores**. A participação sociopolítica. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDONADO, Ruth Mercado & ROCKWELL Elsie. **La escuela, lugar de trabajo docente**. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1983.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Atica, 1997.

O princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB. In: Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2ª ed. 2002.

PEREIRA, Luis. **A Escola primária numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira, 1965.

QUINO. **Toda a Mafalda**; [tradutores Andréa Stahel M. Da Silva... et. al.]. - São Paulo : Martins Fontes, 1993.

SPOSITO, M. P. **Redefinindo a participação popular na escola**. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org). Participação popular e escola pública. São Paulo: **Cadernos do CEDI 19**, 1989.

SUZANO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 3973**. Dispõe sobre a criação do Conselho de Escola na rede municipal de ensino e dá outras providências. 24 de Abril de 2005.

Marcelo de Souza Candido
Prefeito do Município de Suzano

Rosenil Barros Órfão
Secretário Municipal de Governo

Rubens Barbosa de Camargo
Secretário Municipal de Educação

Valdicir Stuani
Secretário Adjunto de Educação

Solange Aguirre
Diretora Geral de Ensino

Equipe de Gestão Democrática

Ana Maria da Silva

Juarez Araújo Braga

Julio Mariano dos Santos

Laura de Carvalho Cymbalista

Assessoria técnica

Cileda dos Santos Sant'Anna Perreia

Colaboração

Ivan Rubens Dário Junior (SMG)

MANUAL DOS

Conselheiros e Conselheiras de Escola

Gestão democrática garantindo a
participação de todos



Gestão Democrática
Garantindo a participação de todos!

Prefeitura de
Suzano O FUTURO
Secretaria Municipal de Educação
www.suzano.sp.gov.br

Rua Felício de Camargo, 461 - Centro
Suzano - CEP 08674-00
Fone: (11) 4744.8900

Produção: Secretaria Municipal de Educação de Suzano - Associação de Pais e Mestres de Suzano - AMPS - 2008