



Ministério da Educação

Universidade Federal do Pampa/Campus de Jaguarão

Curso de Licenciatura – Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

**Participação de Conselhos Escolares na gestão de escolas do campo: Uma
análise do caso de Jaguarão/ RS**

Jaguarão – Dezembro/ 2017

CRISTINA DA SILVA PEREIRA

**Participação de Conselhos Escolares na gestão de escolas do campo: Uma
análise do caso de Jaguarão/ RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Arlete Salcides

Jaguarão – Dezembro/ 2017

CRISTINA DA SILVA PEREIRA

**Participação de Conselhos Escolares na gestão de escolas do campo: Uma
análise do caso de Jaguarão/ RS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito parcial à
conclusão do Curso de Pedagogia –
Licenciatura, da Universidade Federal do
Pampa, campus Jaguarão.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Arlete Maria Feijó Salcides
Orientadora

Professora Dra. Simone Alves
Licenciatura em Pedagogia/UNIPAMPA

Prof. Ms. Everton Férrer de Oliveira
Licenciatura em Pedagogia/UNIPAMPA

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora, professora Arlete Salcides, pelo direcionamento, por sua paciência em meus momentos de ansiedade, dedicação e por partilhar comigo os momentos de construção de novos conhecimentos, durante este trabalho, que seguirão presentes em minha vida.

Agradeço a todos os professores e funcionários do campus da Unipampa de Jaguarão, que de alguma forma contribuíram em minha formação, em especial ao professor Everton Férrêr de Oliveira e à professora Simone Alves, que aceitaram fazer parte da banca examinadora.

Agradeço ao meu filho Wesley, por ser minha inspiração e incentivo, por ajudar-me nas dificuldades enfrentadas e ser presente em minha vida.

Agradeço aos meus pais, Cleonice e Selmar, base de minha educação, meus exemplos de vida, pelo apoio nos momentos difíceis e por serem meu chão.

Agradeço ao meu marido Oscar Barbosa, pelo incentivo a minha graduação, pela paciência e ajuda nos mais diversos momentos desses quatro anos, administrando as tarefas da casa para que eu pudesse me dedicar ao curso.

Agradeço aos meus amigos e colegas de graduação e de serviço, pelo apoio emocional, palavras de incentivo e de conforto nesta jornada.

Agradeço, ainda, a todos/as que acreditaram em minha capacidade e torceram pelo meu sucesso!

Dedicatória

Dedico este trabalho,

A meu filho Wesley, fonte de minha inspiração e amor, para que possa te servir de exemplo em teu futuro.

Aos meus pais Cleonice e Selmar, sempre presentes em todos os grandes momentos de lutas na minha vida.

Ao meu marido Oscar, companheiro que colaborou para o alcance de mais um objetivo.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender as condições nas quais se criam as culturas de participação de membros dos conselhos escolares de cinco escolas do campo do município de Jaguarão/RS, nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar inscrevendo-se no contexto de pesquisas que tratam do processo de democratização da gestão das escolas públicas, tal como disposto no artigo 206 da Constituição Federal, de 1988, e nos artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Reconhecendo que são muitos os desafios para a implementação e a capacitação dos membros que integram Conselhos Escolares, o estudo, de tipo qualitativo, foi conduzido orientou-se na direção de investigar sua atuação, no contexto de reuniões que ocorreram nas cinco escolas do campo do município de Jaguarão/RS, durante o mês de outubro de 2017. A investigação tem como objetivos, também, conhecer as crenças, os valores e os pensamentos dos membros dos conselhos escolares, na perspectiva de analisar sua compreensão sobre o tipo de participação necessário à construção de práticas efetivas de gestão democrática. Busquei, ainda, identificar as representações que os sujeitos têm acerca do que seja democracia, bem como interpretar formas de ação coletiva empreendidas pelos envolvidos no estudo. Nessa perspectiva, realizei cinco estudos de caso que serviram de base para um estudo comparativo. A condução dos cinco estudos de casos envolveu a observação de tipo participante, uma vez que estive presente nos cenários das reuniões, interagindo com os presentes. A exploração atenta dos registros das reuniões possibilitou a identificação de oito categorias: Escola como possibilidade de ascensão social; Relações assimétricas: Escola x Comunidade; Conselhos Escolares como estratégia de mobilização; Dependência/descrência do/no Poder Público; Conselhos Escolares como instâncias de representação; Múltiplos significados para o termo “participação”; Educação escolar: favor ou direito?; e, por fim, Histórico descaso do Poder Público. A análise possibilitou verificar que as condições proporcionadas para que a participação da comunidade se efetive, no cotidiano escolar, bem como o histórico descaso com que as comunidades rurais vêm sendo tratadas pelo poder público local, interferem diretamente nas (não) relações escola/comunidade; observei, também, que os membros dos conselhos escolares se encontram alijados de oportunidades de escolha e, nesse sentido, sua participação, enquanto representação dos segmentos que compõem a comunidade escolar, está restrita a mero cumprimento de disposições legais, ou melhor, parece que eles foram eleitos para que o poder público atendesse o que a legislação recomenda. Estimo que a socialização, discussão e reflexão dos achados da pesquisa se constituam em instrumentos de qualificação das relações que se estabelecem nos contextos escolares, bem como favoreçam o empoderamento dos membros dos Conselhos em práticas de gestão “mais democráticas”.

Palavras-chave: conselhos escolares; gestão democrática; culturas de participação

RESUMEM

El presente estudio buscó comprender las condiciones en las que se crean las culturas de participación de miembros de los consejos escolares de cinco escuelas del campo del municipio de Jaguarão / RS, en las actividades desarrolladas en el cotidiano escolar inscribiéndose en el contexto de investigaciones que tratan el proceso de proceso la democratización de la gestión de las escuelas públicas, tal como lo dispuesto en el artículo 206 de la Constitución Federal de 1988, y en los artículos 14 y 15 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996. Reconociendo que son muchos los desafíos para la implementación y la capacitación de los miembros que integran Consejos Escolares, el estudio, de tipo cualitativo, fue conducido se orientó en la dirección de investigar su actuación, en el contexto de reuniones que ocurrieron en las cinco escuelas del campo del municipio de Jaguarão/ RS, durante el mes de octubre de 2017. La investigación objetivos, también, conocer las creencias, los valores y los pensamientos de los miembros de los consejos escolares, en la par de analizar su comprensión sobre el tipo de participación necesaria para la construcción de prácticas efectivas de gestión democrática. Busqué, además, identificar las representaciones que los sujetos tienen acerca de lo que es democracia, así como interpretar formas de acción colectiva emprendidas por los involucrados en el estudio. En esta perspectiva, he realizado cinco estudios de caso que sirvieron de base para un estudio comparativo. La conducción de los cinco estudios de casos involucró la observación de tipo participante, una vez que estuve presente en los escenarios de las reuniones, interactuando con los presentes. La explotación atenta de los registros de las reuniones posibilitó la identificación de ocho categorías: Escuela como posibilidad de ascenso social; Relaciones asimétricas: Escuela x Comunidad; Consejos Escolares como estrategia de movilización; Dependencia / incredulidad del / en el Poder Público; Consejos Escolares como instancias de representación; Múltiples significados para el término "participación"; Educación escolar: favor o derecho ?; y, por fin, Histórico descuido del Poder Público. El análisis posibilitó verificar que las condiciones proporcionadas para que la participación de la comunidad se efectúa, en el cotidiano escolar, así como el histórico descuido con que las comunidades rurales vienen siendo tratadas por el poder público local, interfieren directamente en las (no) relaciones escuela / comunidad; que los miembros de los consejos escolares se encuentran alejados de oportunidades de elección y, en ese sentido, su participación, en cuanto representación de los segmentos que componen la comunidad escolar, está restringida a mero cumplimiento de disposiciones legales, o mejor, parece que ellos fueron elegidos para que el poder público atendiera lo que la legislación recomienda. Estimo que la socialización, discusión y reflexión de los hallazgos de la investigación se constituyan en instrumentos de calificación de las relaciones que se establecen en los contextos escolares, así como favorezcan el empoderamiento de los miembros de los Consejos en prácticas de gestión "más democráticas".

Palabras clave: consejos escolares; gestión democrática; cultivos de participación

SUMÁRIO

1. A ESCOLHA DO TEMA	09
2. NOTAS INTRODUTÓRIAS	13
3. CAMINHO INVESTIGATIVO	17
4. ACHADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	22
4.1. Escola como possibilidade de ascensão social	22
4.2. Relações assimétricas: Escola x Comunidade	24
4.3. Conselhos Escolares como estratégia de mobilização	28
4.4. Dependência/ descrença do/no Poder Público.....	30
4.5. Conselhos Escolares como instâncias de representação	32
4.6. Múltiplos significados para o termo “participação”	33
4.7. Educação escolar: favor ou direito?	36
4.8. Histórico descaso do Poder Público	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	43

A ESCOLHA DO TEMA

Meu interesse por investigar a participação de membros de conselhos na gestão de cada uma das cinco escolas do campo do município de Jaguarão/RS, tem origem no âmbito da oferta do componente curricular Educação do Campo, cursado no primeiro semestre do ano de 2017, ministrado pela Professora Arlete Salcides, orientadora do presente estudo.

Na minha trajetória de formação no Curso de Pedagogia - Licenciatura, havia me dedicado, em semestres anteriores, a estudos propostos, especialmente, nos contextos das aulas dos componentes curriculares de Gestão Democrática da Escola, Políticas Públicas em Educação, Organização do Trabalho Pedagógico - OTP e Experiências de Aprendizagem em Gestão Educacional, que despertaram meu desejo de ampliar conhecimentos acerca da nova forma de organização da gestão escolar, nos termos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996).

Tal como recomendado na LDB/ 1996, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) – base para a formulação de políticas públicas educacionais, fornecem subsídios para que o novo modelo de gestão colegiada se efetive, ou seja, para que se garanta o envolvimento e a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar na composição de Conselhos Escolares ou Equivalentes.

Concomitante as aulas do componente curricular de Educação do Campo, realizei estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exercendo a docência junto a uma classe de 2º ano em uma Escola Municipal, período em que solicitei a leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, documento que prevê a participação do Conselho Escolar no cumprimento de suas funções.

No entanto, fui informada que as etapas de elaboração do referido documento só envolveram membros da equipe diretiva da escola e alguns professores, sob a assessoria da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME. Dos trinta e cinco professores que lecionam na instituição, apenas um referiu ter participado do processo de construção do PPP, que fora construído em anos anteriores, versão não revisada, discutida ou atualizada em período recente. Ao Regimento Escolar não tive acesso, pois estaria em processo de construção.

Logo nos primeiros contatos com a escola em que realizei o estágio, enfrentei dificuldades para acessar esses documentos, uma vez que as versões digitalizadas se encontravam sob a responsabilidade da supervisora da escola, não havendo cópias impressas disponíveis que pudessem ser manuseadas por professores, funcionários, pais/ mães, estudantes ou estagiários que as requeressem. Não pareceu, assim, serem documentos de ampla circulação, conhecimento ou consulta.

Assim como os professores, observei que os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, os estudantes e demais membros da comunidade escolar também não tinham conhecimento da existência e do conteúdo dos documentos, o que me levou a constatar a falta de reconhecimento da importância dos mesmos para o funcionamento da escola.

Embora a necessidade da participação da comunidade seja o elemento essencial para se praticar uma gestão democrática, parece ainda faltar esclarecimentos acerca de como garanti-la.

A composição dos conselhos escolares por representantes da comunidade escolar, pais, alunos, moradores da comunidade local, servidores, professores e membros da equipe diretiva (diretora, vice-diretora, supervisora, orientadora e secretária escolar), e sua atuação colegiada é condição indispensável para que se efetive, democraticamente, a gestão. Porém, o que percebi é que tais conselhos têm se constituído apenas em cumprimento de determinações legais.

No primeiro semestre do ano de 2017, no âmbito de estudos do componente curricular Educação do Campo, tive conhecimento dos dispostos na Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002 que “*institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*” e na Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que “*estabelece as diretrizes complementares de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*”, sendo esses instrumentos que normatizam e regulam a oferta de ensino em áreas rurais do Brasil, constatei que a participação dos Conselhos Escolares é indispensável, não somente para que se concretize a pretendida gestão democrática, mas, também, para que se possa ofertar uma educação de qualidade em cada unidade escolar.

Ao longo das aulas, foi-me oportunizado conhecer as cinco escolas do campo de Ensino Fundamental incompleto, mantidas pela rede pública municipal de ensino de minha cidade, Jaguarão/RS, sendo elas: a Escola Barão do Rio Branco, Escola

Dona Beloca Durta Baltar, Escola Dr. Alcides Pinto, Escola Dr. João Azevedo e Escola Pompílio Almeida Neves.

Em diferentes circunstâncias, tive acesso ao PPP e ao Regimento de cada escola, oportunidades que me possibilitaram constatar que os conteúdos dos referidos documentos eram idênticos, fato que me surpreendeu, uma vez que, segundo a legislação vigente, e para meu entendimento, cada escola deve elaborar seu próprio PPP e Regimento, a partir da realidade local e com envolvimento ativo das comunidades onde se encontram inseridas, conforme disposto no artigo 43, do Capítulo I do Título VII da Resolução nº 4/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 43. O projeto político-pedagógico, independentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

Como parte das atividades de ensino propostas no Componente Curricular Educação do Campo, nós, acadêmicos/as, fomos envolvidos na execução de uma pesquisa voltada à caracterização das áreas rurais em que se situam cada uma das cinco já referidas escolas, nos seguintes aspectos: as práticas de lazer dentro da comunidade disponíveis para adultos, jovens e crianças, como eram e se haviam atendimentos médicos dentro da comunidade e a escolarização da comunidade e suas formas de utilização do espaço escolar ofertado dentro da comunidade.

Para tanto, em 2 de abril de 2017, fomos conhecer as cinco áreas rurais e aplicar um formulário, respondido pelos residentes visitados que se dispuseram, espontaneamente, a participar do estudo, respondendo as 45 (quarenta e cinco) questões que versavam sobre os temas investigados.

As etapas de sistematização e de análise das respostas dos participantes às questões constantes no formulário foram realizadas em grupos, sendo cada grupo responsável pelos dados de cada escola. Meu grupo ficou encarregado do tratamento das informações coletadas na Vila São Luís, área rural em que se situa a Escola Pompílio de Almeida Neves. Conforme as orientações da professora, cada

grupo deveria elaborar um texto no qual fossem sintetizados os achados da pesquisa, a ser usado tanto como fonte para identificação de Complexos Temáticos indispensáveis às pretendidas mudanças no modelo de planejamento adotado pelas professoras no atendimento de classes de organização multisseriada mantidas nas unidades, quanto como referência à discussão em reuniões a serem agendadas com as finalidades de revisão de versões do PPP e do Regimento vigentes nas cinco escolas.

Na análise dos dados do estudo, identificamos que a comunidade enfrenta grandes desafios, tais como a falta de espaços lazer, de serviços de saúde e de transporte; escassez de orientações que viabilizem o manejo adequado de recursos naturais; inexistência de oferta de ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, entre outros.

Também verificamos que a maioria dos entrevistados pouco sabiam sobre o funcionamento da escola, mesmo aqueles que mantêm filhos regularmente matriculados nelas. O mesmo foi constatado em relação aos informantes residentes nas áreas rurais em que se situam as outras quatro escolas rurais.

Essa experiência despertou meu interesse em conhecer a atuação dos membros dos Conselhos de cada unidade escolar, uma vez que se desencadearia, a partir do mês de agosto, uma sequência de três reuniões com as comunidades a fim de mobilizar os participantes para a revisão e a produção de novas versões de documentos fundamentais à qualificação da oferta de ensino (Projeto Político Pedagógico e Regimento), bem como avaliar o funcionamento das instituições, conhecer e discutir as demandas da comunidade escolar.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

No Brasil, o modelo democrático na gestão escolar é previsto na Constituição Federal de 1988 que orienta os princípios sob os quais o ensino deva ser ministrado nas escolas brasileiras, apresentados no Artigo 206. Para os interesses desse estudo cabe destacar o disposto no inciso VI - “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, trazendo para o campo educacional o desafio de envolver a participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisão sobre o funcionamento das escolas.

Da mesma forma, a proposta de gestão democrática nas escolas públicas é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) que recomenda, no Artigo 14, incisos I e II, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares para a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Na perspectiva de efetivação do disposto na referida legislação, a meta 19 do PNE 2014-2024 visa assegurar condições, em um prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática, através de incentivos e programas de formação aos representantes educacionais.

Compreende-se que a participação da comunidade escolar e local deve se dar através de conselhos escolares ou colegiados equivalentes, compostos por representantes eleitos pelos diferentes segmentos (profissionais do magistério, funcionários, pais ou responsáveis por alunos, alunos e comunidade local), encarregados da importante tarefa de criar espaços de diálogo com vistas à descentralização das tomadas de decisões indispensáveis ao melhor funcionamento das unidades escolares.

Conforme o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que disponibiliza materiais didáticos específicos e de formação continuada para os membros das Secretarias Municipais de Educação e para os conselheiros escolares, mais especificamente em seu Caderno 9 intitulado “Conselho Escolar e a Educação do Campo” – que trata as reflexões sobre a Educação do Campo e as Escolas do Campo – os conselhos escolares são propostos como estratégias que possibilitam a participação social e a democratização nos espaços escolares.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, implementado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), possui 25 publicações que recomendam que os Conselhos Escolares podem e devem exercer, função consultiva, aconselhando e opinando sobre assuntos ou problemas relacionados à escola, analisando questões e apresentando sugestões à direção; função deliberativa, decidindo e construindo, em conjunto, o PPP, o Regimento Escolar e outros assuntos e situações problemas relacionados ao cotidiano escolar, propondo ações; função fiscalizadora, acompanhando e avaliando as ações administrativas, financeiras e pedagógicas, garantindo o cumprimento do Regimento e do PPP e a qualidade escolar; função mobilizadora, promovendo e estimulando a participação dos segmentos representados em diversas atividades que contribuam para a efetivação da gestão democrática e melhoria da qualidade educacional; e, por fim, função executora, para definição da melhor aplicação de recursos financeiros destinados à instituição escolar.

Desde a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, muito se discute sobre a importância da criação de um conselho escolar que participe da construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) e do Regimento escolar, bem como das decisões da escola e que garanta a efetiva participação da comunidade. Porém, ainda são grandes as dificuldades na implementação da gestão democrática em escolas situadas no território nacional, de acordo com as pesquisas realizadas por diferentes estudiosos sobre o tema, tais como: Paro (2001, 2002, 2007); Neto e Castro (2011); Lück (2009); Vieira (2016); Arroyo (1992); Libâneo (2001); Dutra (2015); Sousa (2016); Souza (2010).

É consenso entre esses autores de que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que o modelo de gestão democrática se concretize no cotidiano escolar. Segundo analisam, é necessário que diretores e gestores da educação estejam comprometidos com esse princípio, convocando a participação da comunidade para tomada de decisões relativas à escola e possibilitando a constituição e a participação dos conselhos escolares no cotidiano escolar.

Entretanto, as dificuldades encontradas para a concretização da gestão democrática de fato, não se refere somente à participação da comunidade, mas depende de condições que a garantam.

Em um de seus estudos sobre o tema da participação, Paro (1992) afirma que somente quando a comunidade, que é a maior beneficiada da democratização escolar, tiver uma experiência de participação que busque seus interesses em relação à educação é que haverá a “verdadeira” autonomia e democratização.

Reconhecendo que são muitos os desafios para a implementação e a capacitação dos membros que integram os Conselhos Escolares, busquei investigar sua atuação no contexto de reuniões que ocorreram nas cinco escolas do campo do município de Jaguarão/RS, durante o mês de outubro de 2017.

Parto do pressuposto, com base nos estudos realizados, que muitos pais/mães de estudantes não tem uma participação ativa por “não se acharem” com capacidade cognitiva para opinar ou, então, por não se sentirem “à vontade” para falar”, em razão da maioria ter baixo nível de instrução, condição que, de algum modo, se repete em outras circunstâncias nas quais se percebem alijados de oportunidades de escolha do que querem para suas vidas.

Considero, também, que as experiências acumuladas nos momentos em que se fizeram presentes na escola – seja para estar numa reunião para “ouvir” a explanação de professoras sobre o trabalho que será realizado seja para receber o boletim e “ser informado” sobre o aproveitamento dos/as filhos/as – não tenham contribuído para que pudessem reconhecer seu direito de construir a escola que desejam oferecer a seus filhos/as nem tenham assegurado seu efetivo envolvimento nas atividades escolares, ou seja, a maioria não teve antes a oportunidade de exercitar uma forma ativa de participação.

A pesquisa foi conduzida na direção de conhecer as crenças, os valores e os pensamentos dos membros dos conselhos escolares, na perspectiva de identificar sua compreensão sobre o tipo de participação necessário à construção de práticas efetivas de gestão democrática.

Objetivei, também, identificar representações que os sujeitos têm acerca do que seja democracia; registrar a participação dos membros dos conselhos escolares nas discussões que envolvam a tomada de decisões relacionadas ao funcionamento da escola; apreender, em espaços de interação, formas dos membros de cada Conselho interpretarem as múltiplas ou coincidentes formas de cada um/a expressar sua forma de pensar; e, por fim, interpretar formas de ação coletiva empreendidas pelos envolvidos no estudo.

Acredito que os resultados do estudo possam contribuir para a reflexão da comunidade escolar e suas formas de participação e coparticipação em assuntos relacionados ao funcionamento escolar, assim como o engajamento de seus participantes para a busca de uma melhoria na qualidade do ensino ofertado nas escolas.

Proponho uma reflexão sobre como tem se dado a participação da comunidade local e escolar, juntamente com a direção e o corpo docente, e, também, sobre como os membros dos conselhos escolares percebem sua forma de atuação. Busquei compreender como se constituem as condições nas quais se criam as culturas de participação dos membros dos conselhos nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

Concordo com Paro (2000) quando afirma que

A democracia se dará de fato pela “participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerado não apenas como titulares de direitos, mas, também, como criadores de novos direitos” e para que ela se realize é necessário que as escolas planejem a formação da democracia dotando sua comunidade de capacidades culturais. (PARO, 2000, p.78)

CAMINHO INVESTIGATIVO

Na esteira do estudo realizado por D’Incao e Roy (1985), acredito que qualquer ação voltada ao fortalecimento dos Conselhos Escolares deveria partir de uma identificação de “quem são esses sujeitos” que os integram e não de uma norma que os julga com base em um modelo pré-estabelecido “de quem” eles deveriam se transformar.

Conforme sugere Martins (1993), busquei decifrar o “silêncio” daqueles que não tenham, até aqui, sido eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos pelos agentes de ações educativas com quem esses sujeitos mantêm ou mantiveram algum tipo de relação.

Na perspectiva de consecução do principal objetivo que orientou a investigação, ou seja, conhecer as crenças, valores e pensamentos de membros dos conselhos escolares na direção de identificar sua compreensão sobre o tipo de participação necessário à construção de práticas efetivas de gestão democrática, realizei uma pesquisa de campo de natureza aplicada, visto que buscava um aprofundamento no tema e construir conjecturas que resultassem na geração de conhecimentos que pudessem ser aplicados na qualificação dos envolvidos neste processo (comunidade escolar e local).

Nessa direção, é importante lembrar o conceito de pesquisa proposto por Silveira e Córdova (2009):

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31):

Segundo Fonseca (2002, *apud* Silveira e Cólvara, 2009, p. 36), “a pesquisa torna possível uma aproximação e uma melhor compreensão da realidade investigada, constituindo-se em um processo contínuo e inacabado”.

Parti de uma abordagem qualitativa que se justifica pela busca da compreensão de um grupo social, sua organização, suas práticas, culturas de participação, etc. Entendo que a abordagem adotada se opõe à hipótese de único

modelo de pesquisa utilizado para todas as ciências. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Sob esse enfoque, considero os estudos de Fonseca (2002 *apud* Silveira e Cólvara, 2009)

A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Investiga-se uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), abordando um aspecto da realidade (objeto da investigação), no sentido de (...) descrevê-la (investigação descritiva). (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 36):

Segundo Minayo (2001 *apud* Silveira e Córdova, 2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa envolve significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, um ponto característica das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Conforme analisa Goldenberg (1997),

Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social” (Pesquisa quantitativa) por não poder permitir que suas crenças, juízos de valores e preconceitos influenciem seus estudos, averiguando suas causas sem a quantificação dos dados obtidos, pois são de valores simbólicos e decorrentes das interações. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Nessa perspectiva, realizei cinco estudos de caso que serviram de base para um estudo comparativo.

O primeiro estudo, envolveu os integrantes do Conselho da Escola Conselho Escolar Dr. João Azevedo e demais membros da comunidade residente na área rural Cerro do Matadouro, onde essa se situa, participantes da reunião que ocorreu em 3 de outubro de 2017; o segundo, envolveu os integrantes do Conselho da Dona Beloca Dutra Baltar e demais membros da comunidade residente na área rural Santana, onde essa se situa; participantes da reunião que ocorreu em 23 de outubro de 2017; o terceiro estudo envolveu os integrantes do Conselho da Escola Barão do Rio Branco e demais membros da comunidade residente na área rural Ponte do Telho, onde essa se situa, participantes da reunião que ocorreu em 24 de outubro de 2017; o quarto estudo envolveu os integrantes do Conselho da Escola Dr. Alcides Pinto e demais membros da comunidade residente na área rural Vila Cardoso, onde

essa se situa; participantes da reunião que ocorreu em 30 de outubro de 2017; e, por fim, o quinto estudo de caso envolveu os integrantes do Conselho da Escola Pompílio Almeida Neves e demais membros da comunidade residente na área rural Vila São Luis, onde essa se situa; participantes da reunião que ocorreu em 31 de outubro de 2017.

O principal objetivo de um estudo de caso é, segundo Godoy (1995), aprofundar a descrição de determinado fenômeno. Segundo o autor, o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é analisar uma unidade social. Visa o exame detalhado de um ambiente, neste caso rural. O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem.

Adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso deve estar aberto às suas descobertas, utilizando uma variedade de dados coletados como fontes de informação. Tem a observação como uma das técnicas fundamentais de pesquisa.

A condução dos cinco estudos de casos envolveu a observação de tipo participante, uma vez que estive presente nos cenários das reuniões, interagindo com os presentes. As reuniões foram gravadas e, posteriormente degravadas se tornando-se registros que, tal como propõe Melucci (2005), se tornaram documentos.

Nas palavras de Melucci (2005)

(...) documentos ou textos definidos, de qualquer maneira, nos colocam em contato com representações e percepções tornadas mais permanentes em qualquer forma institucional. Um documento escrito, um livro, um manifesto, um registro de processo ou ata de assembléia, contêm uma representação que era percebida ativa e relacionalmente no momento em que foi produzida (p.324).

O estudo comparativo, conforme sugerem Fonseca (1999) e Martins (2003), constitui-se no momento em que o esforço convergiu na direção de realizar uma análise à luz de uma revisão bibliográfica que permitiu localizar dinâmicas similares e particulares, através de um exercício que possibilitou identificar tanto aspectos específicos como recorrências que caracterizaram os cinco grupos sociais investigados, considerando que, a partir daí, pude ampliar a compreensão sobre a problemática que motivou a realização da pesquisa.

Realizar um estudo comparativo, tal como foi um propósito desta pesquisa, significa assumir explicitamente o que se entende aqui por “comparação”, junto com Rebughini (2005), admito que o que está sintetizado no termo é a confrontação de cinco grupos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Nas palavras de Rebughini (2005),

O ato comparativo comporta implicitamente um ato reflexivo: comparando-me com o outro me reflito nele; comparar significa olhar-se com os olhos do outro. Mesmo sem dirigir-se para sociedades muito diversas, a comparação implica o encontro de universos culturais diferentes: aquele ao qual pertence o pesquisador e aqueles dos contextos implicados na comparação. De um lado, existirá um ponto de vista situado pelo comparatista; do outro, aquele dos atores que ele estuda e fazem parte de um sistema de significados, pelo menos em parte, diverso (p.260).

As reuniões foram protagonizadas pela orientadora deste estudo, Professora Arlete Salcides, como forma de capacitação dos membros dos conselhos escolares.

Durante as reuniões foram abordados temas, tais como: o sentimento de posse da escola; o que esperam quando colocam os filhos na escola; como gostariam que a escola fosse e/ou funcionasse; a eleição dos membros que integram os conselhos; demandas e reivindicações que tinham no momento de constituição dos Conselhos; reconhecimento da legislação que ampara o direito à escola e os deveres do Governo e dos pais para com a educação dos filhos; ações adotadas para a garantia dos direitos à uma educação escolar de qualidade; o cumprimento da legislação que garante o direito a 800 horas/aula e 200 dias letivos; funções do Conselho Escolar: o direito de participação nas decisões de funcionamento da escola; participação da comunidade escolar e local na construção do PPP e do Regimento Escolar; participação da comunidade no acompanhamento e na avaliação das atividades escolares; percepções de diferenças entre o ensino/currículo da escola urbana e da escola rural; permanência na escola/ abandono – negação de um direito de oferta; Responsabilidades do Poder Público: competências do Conselho e das autoridades locais; e, por fim, movimentos que o Conselho pode fazer em defesa dos direitos dos estudantes: diálogo com o poder público/ mobilização dos interessados/ envolvidos.

A análise dos registros observou os procedimentos descritos por Bardin (2011, p. 383) para a análise de conteúdo, na qual a função principal “é o desvendar crítico”.

Nas palavras de Silva, Gobbi & Simão (2005),

A proposta que acompanha a análise de conteúdo se refere a uma decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado. SILVA, GOBBI & SIMÃO, 2005, p. 72):

Esta metodologia considera três importantes fases: a primeira, “fase inicial” ou “pré-análise” se constituiu na organização do material correspondente ao corpo da pesquisa, no caso desse estudo, as transcrições das reuniões gravadas, transformadas em documentos digitalizados (BARDIN, 2011).

A segunda fase envolveu a exploração do material. Organizei os registros em quadros e realizei uma leitura flutuante que resultou na identificação de oito categorias, analisadas na seção que segue.

Na terceira fase passa-se ao “tratamento dos resultados” ou “à interpretação”:

(...) na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação, uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. (BARDIN, 2011, *apud* SANTOS, 2012, p. 387).

No intuito de compreender e interpretar os significados do que se encontra oculto no significado das palavras “ditas” e “não ditas”, a metodologia utilizada nesse processo se constituiu em uma “ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso”. (BARDIN, 1994 *apud* Silva, GOBBI & SIMÃO, 2005, p. 74).

O ator possui história e experiências que o diferenciam ou aproximam de outros atores; está inserido em uma estrutura social; é parte de uma cultura e tem interesses que podem ser conflitantes ou não com os de outros atores. Por conseguinte, vários fatores podem influenciar o modo como um ator específico ou categorias de atores sociais interpretam a realidade em que vivem (ALENCAR, 2002, P. 3).

ACHADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A gestão escolar democrática, entendida como instrumento de qualificação da oferta de ensino nas escolas públicas do Brasil, propõe a participação ativa da comunidade escolar e local, tal como previsto no Artigo 206 da Constituição Federal, de 1988, e nos artigos 14 e 15 da LDB/ 1996. No entanto, as mudanças pretendidas não se efetivam “por força da lei”, é preciso que os envolvidos construam, coletivamente, uma “cultura” de participação nas/ das práticas cotidianas da escola.

Dado os diversos conceitos de cultura em circulação, atualmente, e a complexidade de interpretações sobre eles, adoto como o entendimento de cultura como conjunto de costumes que transcendem gerações e caracterizam um coletivo, signos e significados produzidos “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”. (BOTELHO, 2001, p. 74).

No presente estudo, procurei interpretar a realidade vivenciada pelos membros dos conselhos de cinco escolas do campo, através da análise dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos nas reuniões que foram gravadas e transcritas.

Antes de continuar, porém, cabe esclarecer que usarei a sigla BRB, para indicar os membros do Conselho da Escola Municipal Barão do Rio Branco; a sigla PAN, para indicar os membros do Conselho da Escola Municipal Pompílio Almeida Neves; a sigla JA, para indicar os conselheiros da Escola Municipal Dr. João Azevedo; a sigla AP, para designar os integrantes do Conselho da Escola Municipal Dr. Alcides Pinto; e, por fim, a sigla DBDB, quando me referir aos integrantes do Conselho da Escola Municipal Dona Beloca Dutra Baltar.

4.1. Escola como possibilidade de ascensão social

Os discursos produzidos pelos membros dos conselhos escolares, durante as reuniões, desvelam a escola como uma possibilidade de ascensão social. A escola é vista como instrumento para alcançar almejados bens ou *status* na sociedade. Assim, a finalidade do ensino estaria destinada a prover mudanças somente nas condições futuras de vida, e não no presente.

(BRB) “Pra eles se forma, estude e se forme e teja um futuro bom, né, saia da escola bem instruído, né!”

(DBDB) “Ah é, tem estudo tem tudo, né? Hoje em dia, sem estudo, não é? Sem estudo não vai a lugar nenhum, é o que eu digo pras minha, tem que estudarem. Que se forme, que seja alguma coisa na vida, né.”

(AP) “Sim, porque sem estudo a gente não é nada! (...) A gente tem que saber ler, tem que saber escrever, tem que, pra arrumar um emprego bom tem que ter estudo”.

Essa concepção de escola, como meio de ascensão social, tem sua gênese nos modelos de gestão tradicionais de ensino. Nesse caso, a direção escolar é a responsável pela organização interna e pelo bom desempenho de todos os setores da instituição, sendo considerada um dos principais eixos para o bom funcionamento da escola.

Reconheço que as contínuas reformulações na direção de se instituir diferentes modelos de gestão escolar, adotados ao longo de mais de cinco décadas no Brasil, foram gestadas nos contextos de formulação e implementação de recomendações de agências internacionais às economias dependentes.

Em fase de reconstrução das economias mundiais pós Segunda Guerra Mundial (1945), o enfoque desenvolvimentista aparece nos Estados Unidos da América como alternativa para implantação de um modelo de administração voltado à execução de programas de desenvolvimento (SANDER, 1995 *apud* VIEIRA, 2016, p. 05). Nesse contexto, a educação é considerada como coeficiente de desenvolvimento econômico e, por isso, os planejamentos educacionais precisavam se transformar, com vistas à formação da mão de obra requerida pelas indústrias na América Lática. A escola era (e, por muitos, ainda é!), então, pensada como produtora de indivíduos eficientes para o mercado de trabalho e não para a vida em sociedade.

As desigualdades do mundo capitalista e a crescente demanda por mão de obra mais qualificada no mercado de trabalho são representadas nas falas dos membros presentes nas reuniões, confirmando a concepção de escola como geradora de trabalhadores qualificados.

(DBDB) “Sim, não, eu digo. Porque hoje em dia até pra varre uma praça precisa ter”.

(BRB) “Todos formados, trabalhando bem, que tenham um bom serviço”.

(JA) “Que tenha mais cultura que o pai dele, que não saia burro que nem o pai”.

Na legislação educacional, desde a década de 90, o modelo de gestão escolar vem sofrendo transformações, ao longo das últimas duas décadas, como resultado de processos políticos e sociais de lutas que visam torná-lo o mais democrático possível.

O modelo de gestão democrático participativo concebe a escola como local de interações sociais e, também, como território de produção de significados que constituem a cultura da instituição, tal como afirmou Libâneo (2001, p.03): “dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros”.

4. 2. Relações assimétricas: Escola x Comunidade

Conforme Libâneo (2001) a concepção democrática de participação se fundamenta no tipo de relação que deve se estabelecer entre os membros da comunidade escolar e local.

Parte-se do entendimento de que todos devam partilhar objetivos, bem como que as decisões sejam tomadas, coletivamente.

Esta concepção de gestão “democrática e participativa” é preconizado na Constituição Federal. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, tem-se a recomendação de que seja implementado nas escolas públicas brasileiras.

Encontro em Lück, (2009, p. 69) uma interessante definição: “Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”.

Pensada nesses termos, a participação se transforma em encargo social, ou seja, decorre de processos de construção coletiva nos quais seus membros se envolvem efetivamente no cotidiano das atividades escolares, e não são chamados a participar somente em situações que requerem uma tomada de decisão importante. Para tanto, é preciso que o gestor ou diretor escolar promova espaços favoráveis para essa participação.

No entanto, é possível perceber que, depois de mais de duas décadas, esse modelo participativo de gestão ainda é um ideal a ser perseguido.

Temos ainda muito presente, nos dias atuais, uma forma de gestão hierárquica, ou seja, aquela que concebe que compete à equipe diretiva da escola determinar o funcionamento dessa, alijando a participação dos demais segmentos da comunidade de fóruns de decisões.

Nos discursos dos participantes envolvidos, foi comum entre os membros dos conselhos escolares que não faziam parte do quadro funcional da escola, o reconhecimento de não participação nas decisões que envolvem o cotidiano escolar, bem como a falta de conhecimento de seus direitos e deveres no acompanhamento das atividades escolares, tal como se pode verificar nos excertos que seguem.

(PAN) “No atendimento, assim, que as crianças, imagine que os pais nas ultimas reuniões que teve, deixa eu tenta lembrar uma coisa assim, é por exemplo, uma vez por semana um projetinho que que as crianças gostariam, dentro da visão deles assim sair um pouco da fora da rotina só fica ali no caderno, por exemplo assim, eles colocaram, eles coloram isso aí, uma hortinha na escola”.

(AP) “E até pra minha, né, que de manhã eu tenho que me levanta, e eu que lido com tudo ali, com vaca, tudo so eu e aí de tarde ficaria melhor”.

(JA) “Será que as professora vão ter paciência pra nos aturar?”.

(JA) “Porque sim, eu acho, que em pleno inverno só quinze dias de férias e o verão todinho em casa, eu não entendo”.

Paro (1992) remete-nos a uma importante reflexão quando questiona de quais formas estão sendo propiciadas essas participações, visto que quando tratamos de “democratização do ensino” é preciso pensar em quais medidas estão sendo tomadas para compartilhar a gestão entre a comunidade escolar (dirigentes, professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis por alunos) e a comunidade local (moradores da comunidade onde está situada a escola).

Segundo o mesmo autor, existem quatro tipos de condicionantes, que são encontradas no âmbito escolar e fora dele, que se constituem em possibilidades e/ou barreiras para a participação da comunidade na gestão das escolas públicas. São elas: condições materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

O autor adverte, ainda, como se deve compreender a participação da comunidade.

Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 1992, p.260)

No que se refere aos “condicionantes ideológicos da participação”, vêm à tona a cultura construída, historicamente, pelos envolvidos, crenças que acabam se revelando em seus discursos e em suas práticas cotidianas. Sobre esse aspecto, Paro (1992) recomenda que

(...) se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. (PARO, 1992, p. 264)

Nos conselhos das cinco escolas do campo investigadas, os membros envolvidos nas reuniões desconheciam os conteúdos que os alunos deveriam aprender durante o ano letivo. Os pais/ mães dos estudantes referiram que a escola não lhes informa o que seus/suas filhos/as irão aprender, assim como avaliam que os boletins que lhes são entregues trazem escassas informações sobre o aproveitamento dos estudantes.

(BRB) “O boletim? Esse ano eu não recebi ainda. Não sei. Não, eu venho e converso com a Claudia, ela me fala, mas papel, boletim, isso aí eu não recebi”.

(DBDB) “O parecer que a professora manda. É aqueles parecer sim. É, só aquele ali que diz como que eles são, se eles são agitados. Só diz se ele, tá na sala de aula”.

(JA) “Uma folha escrita ali o que a criança rendeu e as notas da crianças...”

(BRB) “Em matemática mesmo, a parte que fez, elas botam, precisa bota, tá ruim a parte de multiplicação, tá ruim. Pra dá uma puxadinha nisso”.

(DBDB) “Sim, mas daí a gente sabia onde eles tão com mais dificuldade, a gente ajuda alguma coisa”.

Cabe destacar, também, que o tipo de participação “autorizada” por aqueles/as que detém conhecimentos “certificados”, ou seja, valorizados na nossa cultura, é usual, especialmente, quando se valem da marca de distinção social para justificar a negação do acesso aos/às que julgam “despreparados” para avaliar e

compreender suas decisões, é revelador de formas de relações que se estabelecem nos contextos escolares investigados.

Refiro aqui outra importante contribuição de Paro (1992) sobre o tema.

A questão da participação na execução envolve ainda uma importante contradição que parece comum no discurso dos que se põe contra a participação da população na gestão da escola pública. Trata-se da pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na *gestão* do pedagógico, por conta do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo que se exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da *execução* do pedagógico, quando o inverso nos parecia o razoável. Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou em Geografia, parece que os pais têm sim conhecimentos para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. (PARO, 1992, p.269)

Observei, também, que, por seu lado, pais/ mães e/ou moradores das comunidades nutrem o pensamento de que as decisões pedagógicas são de exclusiva responsabilidade dos docentes, ou seja, eles próprios se excluem dessa tarefa, bem como não a reconhecem como atribuição do Conselho Escolar.

(BRB) “Mas aí eu conversei com a professora, só não tenho o boletim. É mais ela já me explicou, me deu as nota, mas só não tem o papel, só, eu venho na escola seguido eu venho na escola”

(JA) “Mas o pai que tá sempre na escola, ele procura a professora e a professora informa mais alguma coisa da criança”.

(DBDB) “Acho que duas vezes teve reunião, né profe, esse ano”.

(DBDB) “É. Tá tudo atrasado por causa dos ônibus”.

(AP) “Pode se diferente? (...) Sempre foi assim!”

Conforme analisa Aguiar (2007) ainda existe pouco entendimento e conhecimento das suas atribuições do conselho escolar por parte de seus integrantes, ou seja, ainda não estão claras para os participantes as funções que devem desempenhar, nos termos propostos no Caderno 01 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e Construção da Cidadania, publicado pelo Ministério da Educação – MEC, em novembro de 2004, que integra o conjunto de publicações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro; b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares; c) Fiscalizadora (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar; d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação. (MEC, 2004, p.41)

4.3. Conselhos Escolares como estratégia de mobilização

Conforme analisa Paro (1992), somente quando a comunidade, que é a maior beneficiada da democratização escolar, tiver uma experiência de participação que busque seus interesses em relação à educação é que haverá a “verdadeira” autonomia e democratização.

Os conselhos escolares são espaços em que podem e devem ser discutidas as necessidades e realidades das comunidades escolares. Na opinião de Carmargo (1997, p. 291) “Os conselhos de escola são, em tese, os locais para se dar voz a quem não tem voz”.

Durante as discussões sobre os problemas que a comunidade escolar vem enfrentando, a falta de transporte escolar adequado e as péssimas condições das estradas rurais foram apontadas como principais causas para a mobilização dos participantes. Conforme Riechmann e Buey (1994, *apud* SALCIDES, 2005, p. 272), “o incentivo para as ações é construído nas influencias produzidas durante as interações”.

(AP) “Pra conversar sobre as estrada, com os caso do transporte”.

(AP) “Dos transporte, da reforma da escola, um aumento na escola”.

(DBDB) “Pelo transporte que daí, o meu mesmo, falta por causa da chuva, demais eles não falta, que eles disseram que tem ordi de não i lá quando chove”.

Sobre essa questão da mobilização, Paro (1992) ressalta que os “interesses dos grupos dentro da escola” em relação aos “condicionantes político-sociais”, e analisa como essas relações nem sempre se dão de forma harmoniosa, pois os interesses de cada membro se apresentam, muitas vezes, por imediato, sem a necessária conscientização de que é preciso pensar tais interesses como um único corpo e que todas suas partes específicas precisam de atenção. Contudo, conseguir dar conta de todos os interesses é uma tarefa muito difícil, já que é preciso pensar em cada interesse sem perder o foco do que realmente é importante: o bom funcionamento da escola, como instituição formadora de cidadãos.

Nos excertos que seguem os membros dos conselhos evidenciam certa resistência em se envolver em temas relacionados ao funcionamento das escolas.

(AP) “Sim, mas não querem vim”. (referindo-se às mães ausentes)

(AP) “É, acham que cai do céu!”

(DBDB) “Seria bom te reunião. (...) Tu que é do Conselho”.

(DBDB) “Não, tudo é eu!”

(JA) “Só que o meu não usa transporte! Eu acho que ela (*aponta outra mãe*) seria mais adequado, porque ela sabe toda rotina, ela mora bem mais”.

De acordo com Salcides (2005) a ação coletiva é reconhecida pela reflexão crítica, como um produto social, um conjunto de relações que possibilitam trazer à tona o sentido que os sujeitos produzem individualmente.

(AP) “Sozinho não, né?”.

(AP) “Sozinho não, tem que ser em uma reunião”.

(DBDB) “Mas se tem reunião, elas não vêm, quantas reunião já tiveram?”

(DBDB) “Não tá falando da... (*referindo-se a outra mãe de aluno*)”

(BRB) “Não, aí a mãe não vem a reunião. Por que tu não foi à reunião? Por que tu nunca vai à reunião? Mas ele não entende que é dificultoso. Não tem como. Nem sempre a gente pode”.

(BRB) “É, mas a gente tem que corre atrás”.

(BRB) “(...) Hoje nós levantemo cinco hora pra vim e agora volta pra casa, chega lá três hora. E tudo pra faze, né?”.

(JA) “Será que Deus vai te atender lá?” (*referindo-se ao representante do poder público*)

(JA) “Se for só eu, ele não me atende. Agora se for todos nós ele se obriga a atender”

Os conselheiros escolares, no cumprimento de sua função mobilizadora, devem promover e estimular a participação dos segmentos em diversas atividades que contribuam para a efetivação da gestão democrática e melhoria da qualidade educacional. Quando pensamos sobre a educação nas escolas do campo e a participação da comunidade, essa função mobilizadora implica a promoção de conscientização social, conforme proposto no Caderno 9, do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, publicado pelo MEC (2006).

O trabalho de convencimento deve ser de toda a comunidade. Os espaços onde existem movimentos sociais atuantes possuem maior consciência de sua inserção nas atividades comunitárias, os demais precisam, acima de tudo, compreender a proposta da escola e dimensionar a importância de sua participação. O envolvimento e a inserção da comunidade não se faz apenas com aqueles que possuem filhos na escola, é uma questão de consciência social. Portanto, o Conselho Escolar estará adequadamente composto se envolver representantes de diversos e importantes segmentos da comunidade, tais como: rezadeira, parteira, presidente de associação comunitária ou de cooperativa de camponeses sediadas na comunidade local, delegado sindical, líder religioso, agente de saúde, presidente de clube de futebol ou outra organização esportiva. (MEC, 2006, p. 57).

Foi possível perceber a carência de ações autônomas, por parte dos membros dos conselhos, uma vez buscam transferir suas responsabilidades a “outros”, bem como se mostram passivos a espera de soluções, do poder público, para os problemas que enfrentam.

(BRB) “O bom seria uma reunião aqui, né, aqui na escola. Até porque as mãe, eu mesmo, eu tenho carro, tenho moto na minha casa, mas não sei dirigir”.

(BRB) “Bom se ela fosse a nossa porta voz também, que nos ajudasse”
(referindo-se a diretora)

(DBDB) “Eu pra mim, se tivesse que te uma reunião teria que se aqui”.

(DBDB) “É mais fácil eles virem na escola. É porque se ela não vem aqui, na cidade elas não vai ir, as...”. (referindo-se às mães ausentes)

(AP) “É, tem que ser aqui na escola”.

(JA) “Mas todo mundo inclui os professores, né?”

4.4. Dependência/ descrença do/no Poder Público

Conforme Sousa (2016, p. 23) “os conselhos buscam fazer o acompanhamento e a deliberação, no sentido de incentivar uma cultura democrática,

substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã”. Creio que o cumprimento de tais atribuições requer uma nova forma de atuação que reverta “a tradicional postura de ‘ecos’ da voz do governo falando à sociedade, para passar a expressar a voz da sociedade falando ao governo”, o que demanda mudança de entendimento e cultura de praticar o exercício de poder, democraticamente. (BORDIGNON, 2011, p. 10).

Os estudos de Spengler e Salcides (2013) apontam a desconfiança por parte dos membros que compõem os conselhos escolares e a comunidade local das escolas do campo, em relação as suas próprias condições para a promoção das mudanças almejadas, bem como em relação a sua capacidade de organização, crenças que os fazem transferir para a gestão os deveres do colegiado, se anulando nas responsabilidades e no envolvimento para a concretização do que desejam.

Nas palavras das autoras, é preciso refletir

[...] acerca de “quem são” e do “lugar que ocupam” as comunidades rurais no conjunto da sociedade, é possível identificar certo “eco” nos modos dos participantes se autodefinirem. Na nossa cultura, não são raras as circunstâncias em que esse contingente da população brasileira tem sido desqualificado seja na avaliação de suas práticas sócio-culturais e seja no julgo de seus modos de produção. (SPENGLER e SALCIDES, 2013, p. 19)

Nos contextos das reuniões, os membros dos conselhos manifestaram uma recorrente descrença, da sociedade brasileira, na capacidade do governo local de os ouvir ou mesmo de se empenhar para atender suas demandas.

(BRB) “Sim, mas o problema mesmo tem que, em certos caso, não sei se é o caso de vocês, né gurias, que briga, briga, briga, que acaba as criança terminando o colégio e não resolveram nada”.

(BRB) “Eu faz dois anos que tá aqui, mas eu já ouvi dize que queriam, faz horas que querem até o nono ano e não consegue”.

(DBDB) “É a gente liga pra lá porque eles dão, ah porque tem que ligar pra Secretaria, a gente liga e aí mandam ligar pro Santinho e ele não atende. Mas só um ligar ou um ou dois não adianta”.

(AP) “A gente vai lá, reclama, reclama... Mesma coisa aqui na escola, ela tinha quase trinta alunos aí, de repente, resolveram muda o horário, troca pra de manhã e tira o transporte das crianças que vinham pra cá, tiraram”.

(JA) “Vale, vale, mas é desmotivante. A gente ouve sempre as mesmas coisas”

(JA) “Se eu for lá, hoje, eu sei direitinho o que eles vão dizer”.

4.5. Conselhos Escolares como instâncias de representação

Conforme disposto na legislação educacional, os conselhos escolares ou equivalentes devem ser constituídos por representantes eleitos entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e da comunidade local, encarregados da tarefa de garantir/ criar espaços de diálogo que possibilitem a descentralização na tomada de decisões imprescindíveis para o melhor funcionamento das escolas.

A comunidade escolar constitui-se de pessoas que participam de modo direto no sistema educacional e, também, que são responsáveis pela proposta pedagógica da escola, como docentes, discentes, funcionários, pais ou responsáveis por alunos. Por seu lado, a comunidade local pode ser representada pelos moradores da região onde a escola está situada que tenham ou não, filhos estudantes na escola.

O número de elementos a constituir os conselhos escolares depende do tamanho da instituição escolar. Segundo a legislação, os mandatos devem ter duração de dois anos, predominando a eleição como forma de escolha da representatividade dos segmentos, na qual o diretor da escola será sempre um membro nato, definindo reuniões mensais ou bimestrais para a (BRASIL, 2004). Em estudo realizado por Spengler e Salcides (2013, p. 12), no período de constituição dos primeiros conselhos das cinco escolas do campo em Jaguarão/RS, as autoras explicam que “dadas as características das escolas do campo, tanto a diretora como as professoras e a funcionária da escola seriam membros natos, ou seja, teriam assento garantido em cada Conselho”.

Finger e Piassa (2008, p.14) mencionam que “talvez por desconhecimento, é prática vigente a indicação dos membros entre as pessoas mais atuantes da comunidade ou por indicação e não por eleição geral”.

Observei, durante as reuniões, que não há a legitimação do conselho escolar como instancia de representação, nem por parte da comunidade nem por parte da representante do poder público, no caso, a diretora da escola, pois não há articulação entre os mesmos.

(BRB) “Por que, eu não sei, eu acho que cada um puxa prum lado, não sei, na realidade eu não sei, só sei que tem bastante coisa, a gente na primeira reunião, botemo um monte de coisa queria na escola”.

(DBDB) “Eu acho que, mas aí todo mundo tem que participa, não adianta eu, a “(...)”, vir aqui e os outros pais que também tão envolvido não aparece, né?”

(JA) “Eu fui quatro vez lá na Secretaria ah só chego lá porque tá sucateado, falei com o vice prefeito já, vai lá fala com o fulano, tu vai lá chega lá com o fulano empurra pra outro, é um empurra, empurra”.

Ao longo das reuniões, percebi que as ações são propostas, individualmente, sem o reconhecimento dos conselhos como instrumento coletivo para a resolução de problemas ou melhorias nas condições de ensino.

(JA) “E hoje eu tive que pegar a minha moto com mais duas meninas e trazer igual. Porque ele ficou quase um mês sem ir lá. Daí ontem eu liguei pra ele. Ele foi só até o baixinho a (...) aqui e o que que o motorista me diz que não tinha passada lá pra minha estrada se não tinha nem chovido muito”.

(AP) “(...)e lutei pra traze pra cá, a professora aqui está de prova, não quiseram faze o pré aqui, era só uma pecinha com um banheiro pro pré pras criança do pré, eles não quiseram faze, só diziam que ia vim, que ia vim a verba e nunca vinha coisa nenhuma”.

(BRB) “Sim, mas a função mesmo lá das reclamações, sabem que tudo é em torno do mesmo, que quando que eu fui lá reclama, eu fala alguma coisa, ele disse é já teve mãe reclamando, bem assim ele me disse, já teve mãe reclamando daquele local”.

Verifica-se ainda, na atualidade, conforme analisa Verza (2000),

Os conselhos têm apenas cumprido determinação legal para sua constituição, sem haver legitimamente uma divisão democrática e participativa na gestão escolar, são na verdade, breves espaços ditos democráticos, no qual o centralismo e autoritarismo da gestão ainda prevalecem. (VERZA, 2000, p. 197)

4.6. Múltiplos significados para o termo “participação”

A constituição dos conselhos escolares visa a criação de espaços de construção de uma cultura de participação da comunidade escolar para uma efetiva democratização da gestão. Em uma sociedade complexa, democracia pode representar apenas a construção de espaços que permitam aos sujeitos sociais se reconhecerem e serem reconhecidos pelo que são e pelo que querem ser. Na escola, ao contrário, o conselho escolar deveria ser um espaço de “empoderamento” dos sujeitos na luta por seus direitos, através da participação ativa.

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. (LÜCK, 2009, p. 70).

Na análise das atas dos conselhos escolares das cinco escolas do campo, foi possível verificar um largo espaçamento entre as datas de reuniões ocorridas desde sua primeira constituição, no ano de 2012, até as datas em que ocorreram as reuniões no mês de outubro de 2017. Pude constatar, nos registros das atas, que os membros reconhecem que não participam nas atividades desenvolvidas na escola e nem se envolvem nas decisões sobre como essa deveria funcionar. O mesmo pude observar nas reuniões analisadas neste trabalho.

(BRB) “É mais a gente fala, eu venho falo com as professora, muitas coisa eu converso com elas, só que não tem o que a gente fazer, a gente tenta fazer alguma coisa, mas não sai do papel, a gente fala, faz isso, faz aquilo, vamo faze, mas não sai do papel”.

(DBDB) “Quando a professora manda, marca reunião, entrega de boletim, quando a professora chama a gente vem”.

(AP) “Eu também, eu acho estranho porque quando a gente precisa fazer alguma coisa ela liga, a gente vem né conversa”.

A análise possibilitou observar que o sentido de “participação” se evidencia em exemplos que referidos, tais como o conserto de algum objeto da escola ou reparos no prédio dessa.

(JA) “Eu até concordaria, e ajudo e ajudava sempre né, a professora tá aí, desde o pré, mas contanto que eles fizessem a parte deles”.

(PAN) “É, se conseguisse o material eu faço ali, e é pouca coisa umas duas ou três telhas grandes deu”.

Creio que a situação descrita, anteriormente, é exemplar do que Paro (1992) denominou como “condicionantes ideológicas”, nos quais a concepção do tipo de participação pensada pelas profissionais que atuam na escola (diretora, professoras e funcionárias) para os pais/ as mães é aquela definida pelo autor como um tipo de “participação “executiva”, ou seja, aquela em que a comunidade se envolve seja contribuindo com a escola através da doação de materiais seja financiando ou

mesmo executando, gratuitamente, algum necessário serviço ou reparo. Também é comum se observar, como analisa o mesmo autor, a participação dos pais e das mães na organização de festa, no preparo de alimentos ou na limpeza das salas.

Esse tipo de participação, segundo analisa Paro (1992), não é menos importante, pois, através desse envolvimento, as pessoas estreitam suas relações com a escola e com os demais membros da comunidade. Porém, o propósito da gestão democrática é promover/ garantir uma participação mais ampla, ou seja, em todas as instâncias de decisão sobre o funcionamento da escola.

Para Almeida (2006, p. 14) os conselhos escolares são “o órgão colegiado máximo e deliberativo de direção escolar”. No entanto, diferentes estudos desvelam as barreiras encontradas em relação ao seu potencial democrático, principalmente no entendimento de alguns que delimitam a ação dos conselheiros a meros auxiliares da gestão (SOUZA, 2010).

Nesse sentido, cabe destacar uma importante contribuição de Gohn (2001) quando esclarece que, os conselhos,

Para funcionar, não podem “ser vistos [...] como braços auxiliares do executivo, nem como substitutos da participação popular em geral”. (GOHN, 2001, p. 94). (...) se representativos, os conselhos poderão alterar, progressivamente, a natureza do poder local. À medida que eles se tornem atuantes, fiscalizadores das ações do poder público [...] eles estarão construindo as bases de uma gestão democrática. (GOHN, 2001, p. 108-109).

Em sua análise, Werle (2003, p. 60) refere-se às atribuições dos membros de conselhos escolares, afirmando que: “[...] Não é simplesmente resolver o problema do muro da caixa d’água ou das lajotas do pátio, mas comprometer-se com o perfil de pessoas que está sendo formado ali dentro, com valores que estão sendo passados em sala de aula”.

Nesse cenário de reflexões, creio que urge criar/garantir espaços de formação continuada para os membros dos conselhos escolares, como forma de oportunizar maior reconhecimento de sua importância – enquanto instância de representação – e de suas responsabilidades na gestão das escolas.

Concordo com Finger e Piassa (2008) quando afirmam que

É preciso, também, repensar a cultura escolar, o autoritarismo, a distribuição de poder, ter o apoio de todos os envolvidos (dirigentes

escolares, professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis e comunidade local) e infraestrutura adequada. Diante disso, a gestão democrática se apresenta como princípio e condição para a mudança. Mas como é uma situação nova, as pessoas envolvidas precisam incorporar essas práticas. (FINGER e PIASSA, 2008, p. 3)

4.7. Educação escolar: favor ou direito?

O que se pretende na gestão democrática é a criação de condições que promovam a qualificação necessária para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas dos alunos, juntamente com a experiência de cidadania, através da conscientização de seus direitos e deveres (LÜCK, 2009).

A participação da comunidade, como importante instrumento de efetivação de uma gestão democrática, não depende nem da qualificação profissional nem de determinados níveis de instrução de seus membros para que seja eficiente, mas depende, sim, da qualidade de seu envolvimento e colaboração na defesa de seus direitos e no cumprimento de seus deveres, como cidadãos; na fiscalização das ações de profissionais que atuam nas escolas e, juntamente com eles, na exigência de que o poder público para esse garanta as condições indispensáveis à oferta de um ensino de qualidade.

Por outro lado, sem o conhecimento das leis que amparam e garantem a educação como direito e o dever da participação na vida cotidiana da escola, os membros dos conselhos escolares parecem compreender o acesso à educação escolar como um benefício, um favor e não como um direito que lhes cabe.

(BRB) “Deus que, no caso só a estrada tando interrompida pra gente não traz, como no ano passado mesmo, várias vez eu trouxe, esse ano, graças à Deus, o transporte tá vindo, pelo menos lá na minha área tá indo vindo, né? É que troco o motorista e ele tá vindo”.

(BRB) “O meu sabia, o meu sabia, entendeu, que elas não, a lei que a gente tem é passa a criança até o terceiro e no terceiro roda”.

(AP) “É. Eu acho que tá bom, mas assim, as vez falta as coisa, né, mesma coisa a professora precisa de um, acho que foi até um computador, acho que foi, uma coisa que roubaram, né? É que roubaram a escola e levaram tudo”.

(PAN) “Não, só teve esse probleminha assim, sempre tem problema de quebra né, até porque devido as condições das estradas também né, então houve aquele problema todo né professora que eles ficaram naquele período, mas noutras vez o transporte tem vindo agora, graças à Deus agora”.

Defendo, junto com Finger e Piassa (2008) que uma capacitação, que aborde o conhecimento de seus deveres e direitos, é o meio para o início de uma mudança na cultura de “não participação” nas atividades desenvolvidas pela e na escola. Nas palavras dos autores, “a sociedade torna-se protagonista no sentido de superar o estado de alienação, através do conhecimento, e de buscar transformar a prática social” (FINGER e PIASSA, 2008, p. 05). A democratização do espaço escolar precisa ser construída com a colaboração de todos/as os/as envolvidos/as.

4.8. Histórico descaso do Poder Público

Como meu foco está voltado para as Escolas do Campo, não posso deixar de destacar que, por seu diferenciado espaço geográfico e físico de uma escola localizada na sede, necessita também um olhar diferenciado para suas necessidades locais, pois entendo que a gestão deve se articular com sua comunidade para elaborar seus projetos de desenvolvimento, a partir de sua realidade.

As falas dos membros dos conselhos moradores de áreas rurais denotam a percepção da diferença na qualidade de ensino em relação às escolas da sede desde o tempo em que, hoje pais, eram estudantes.

(BRB) “O meu guri também, quando saiu daqui, rodou mas rodo em Inglês, que ele não sabia nada, e também quando estudava aqui saiu daqui foi pro Poli, rodo lá em Inglês”.

(JA) “Só me lembro que não tinha pracinha”.

Fica claro, também, o histórico descaso do poder público em garantir o acesso e a permanência nas escolas situadas em áreas rurais do município

(BRB) “Eu vou me embora pra cidade que eu já to cansada de ta na campanha, passando trabalho que meu guri agora já ta se formando, imagina desdo primeiro ano que eu ando na volta dos ônibus e na campanha e coisa aí agora o ano que vem a (*aluna*) vai pra Jaguarão e aí eu vou embora, eu vou abandonar a campanha, não tem como, uma que na cidade não pode faltar muito a aula, aqui ainda dia de chuva e coisa, lá eles puxam bem mais, como é que ela vai”.

(BDBD) “que a gente não teve, né, de estudo, nosso tempo não tinha, como estuda lá na na granja, no Lauro, não tinha, termino aqui termino”.

(BDBD) “É termino aqui termino, eu estudei até a quinta aqui só, termino, termino”.

(JA) “Tá, mais é o que a gente qué. Naquela época a gente não tinha condições de estudar, era da quarta pra quinta e ir pra casa trabalhar porque não tinha mais, hoje ele tem a possibilidade de estudar mais”.

As dificuldades de acesso, tais como a escassez e a má qualidade dos transportes escolares, a falta de oferta de anos finais do ensino fundamental ou ensino médio nas escolas do campo acabaram por gerar o êxodo da área rural e/ou o abandono dos estudos.

(BRB) “Muitas mães. Todas, das minhas amigas daí já foram. Tá só eu e ela, por enquanto, o resto já foi tudo embora. Já foram tudo embora, abandonaram a campanha”.

(BRB) “Depois fui pra cidade, aí, estudava um ano lá, meio ano lá, as vez ía pra Pelotas, não tinha vaga, ficava sem estudo, e vinha e voltava pra Jaguarão, chegava em Jaguarão, não tinha vaga, ficava sem estudo, passei três anos assim na terceira série, aí eu fui desistindo do colégio”.

Na esteira de Arroyo e Fernandes (1999), analiso situações como as referidas nos depoimentos dos membros dos conselhos escolares:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (p.13)

Segundo Cruz (2011), é preciso que o gestor escolar do campo tenha e saiba usar vasto conhecimento de questões administrativas, gestão de pessoas, liderança, educação do campo, entre outros, para enfrentar o desafio de constituir um coletivo escolar que dará sustentabilidades nas atuações pedagógicas e sociais da escola do campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância da participação da comunidade escolar e local na construção coletiva, bem como na efetivação de uma gestão democrática que visa a melhoria da qualidade de ensino ofertada nas escolas públicas, este estudo buscou compreender como decorrem as condições nas quais se criam as culturas de

participação dos membros dos conselhos escolares nas escolas do campo de Jaguarão/RS.

O modelo de gestão democrático participativo entende a escola como local de interações sociais, produção de significados e culturas (LIBÂNEO, 2001).

Nessa perspectiva, pretendi reconhecer, interpretar e significar as intervenções dos membros dos conselhos escolares nos espaços de interação investigados, na perspectiva de apreender ações e representações cultivadas culturalmente.

Sob esse enfoque cabe destacar uma importante contribuição de Arroyo (2008),

A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural. Frente à ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída-produto, as imagens de cores sociocultural teriam maior poder de compreensão e explicação dos resultados escolares. Se a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar. (ARROYO, 2008, p. 48):

Os sujeitos, enquanto membros dos conselhos escolares, se tornam atores sociais que buscam produzir o reconhecimento e um sentido para suas ações e para a de seus pares, esforços que envolvem suas capacidades pessoais para o que realizam dentro de um espaço de ação coletiva. Nas palavras de Melucci (2001, p.55), “a ação coletiva está inserida nos códigos culturais, a forma do movimento é um desafio simbólico aos padrões dominantes”.

Segundo analisa Raffestin (1993, p.145), “nenhuma sociedade, por mais elementar que seja, escapa à necessidade de organizar o campo operatório de sua ação”.

No mês de maio de 2017, a constituição dos conselhos escolares visava a criação de espaços de construção de uma cultura de participação da comunidade escolar para a efetivação de uma democratização da gestão. Porém, em uma sociedade complexa, democracia pode representar apenas a construção de espaços que permitam que os sujeitos sociais se reconheçam e sejam reconhecidos por o que são e como querem ser. Na escola, o conselho escolar torna-se o espaço de empoderamento e luta dos sujeitos, através da participação ativa.

Para tanto, compreendo que existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que de fato, se adquira uma cultura de participação ativa da comunidade nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, tal como analisa Paro (1997).

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. (PARO, 1997, p. 16)

Todavia, as análises dos discursos dos participantes nas reuniões possibilitaram perceber a existência de uma relação assimétrica de poder entre escola e comunidade, na qual há o reconhecimento de não se verem envolvidos nas decisões que abrangem o cotidiano da escola, assim como não percebem suas demandas atendidas pela instituição.

Na falta do conhecimento da legislação que amparam os direitos e deveres de participação no cotidiano escolar, a educação escolar é compreendida como um benefício concedido pelo poder público, e não como direito que deva ser garantido por esse, havendo assim também uma distorção na compreensão de participação.

Conforme Klenik *et al* (2006 *apud* Zaikievicz e Schneckenberg, 2012)

[...] é preciso conscientizar a comunidade de que ela é co-responsável pelo processo educacional e que cabe a ela preocupar-se em participar da escola, a fim de assegurar uma educação gratuita e de qualidade para sua própria comunidade. É sua responsabilidade, também, fiscalizar a educação, mas em primeiro lugar é fundamental participar do processo de ação coletiva no interior das escolas. (ZAIKIEVICZ e SCHNECKENBERG, 2012, p.13).

Os discursos produzidos pelos presentes nas reuniões desvelam a escola como possibilidade de ascensão social. A escola é vista como instrumento para alcançar almejados bens ou *status* na sociedade. Assim, a finalidade do ensino estaria destinada a prover mudanças nas vidas dos estudantes, no futuro, e não no presente, tal como analisa Gryzybowski (1986 *apud* Oliveira, Moraes e Dourado, 2008).

Na perspectiva dos grupos sociais que constituem, especialmente, a classe trabalhadora, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas

classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2008, p. 02)

Conforme Freinet (2004), a escola precisa elaborar uma proposta pedagógica que se contraponha ao modelo de escola tradicional, desenvolvendo uma estratégia na qual a comunidade seja envolvida a cooperar. Para tanto, é necessário que os gestores estejam comprometidos com o princípio de democracia.

Na opinião de Santomé (2013),

Existe um evidente desencanto das famílias e dos alunos com relação à participação, consequência, entre outros fatores, da passagem de uma família que valorizava a escola e os professores e confiava cegamente neles a uma situação mais plural quanto a esta percepção. SANTOMÉ, 2013, p.297).

As condições proporcionadas para que a participação da comunidade se efetive no cotidiano escolar, bem como o histórico descaso com que as comunidades rurais vêm sendo tratadas pelo poder público local interferem diretamente nas (não) relações escola/comunidade. Melucci (1994, p.152) diz que “as pessoas não são moldadas simplesmente por condições estruturais, elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas”. O mesmo autor recomenda que, sem ser relativista, se deva tentar compreender essa pluralidade de sentidos.

A análise possibilitou verificar, também, que os membros dos conselhos escolares se encontram alijados de oportunidades de escolha. Observo, nesse sentido, que, sua participação, enquanto representação dos segmentos que compõem a comunidade escolar, parece estar restrita a mero cumprimento de disposições legais, ou melhor, parece que eles foram eleitos para que o poder público atendesse o que a legislação recomenda.

Nessa perspectiva, acredito que qualquer expectativa de mudança no funcionamento dos Conselhos para cumprimento de suas funções, deva envolver, também, uma mudança de atitude da gestora das escolas, representante da SMED.

Concordo com Cruz (2011), quando destaca que o gestor deve estar amplamente capacitado para gerir e enfrentar os desafios de constituir um coletivo

que vise a sustentabilidade das ações pedagógicas e sociais das escolas do campo, ampliando seus conhecimentos e reconhecendo as necessidades das comunidades rurais.

Nesse sentido, é importante lembrar Santos (1997, p.21), quando afirma que “O que se quer é uma escola que atenda à sociedade com o comprometimento de fazer do/a aluno/a um cidadão e/ou uma cidadã “bem sucedido/a”, conhecedor de seus direitos, crítico, atuante, em resumo, no pleno exercício da cidadania”.

Estimo que a socialização, discussão e reflexão dos achados da pesquisa se constituam em instrumentos de qualificação das relações que se estabelecem nos contextos escolares, bem como favoreçam o empoderamento dos membros dos Conselhos em práticas de gestão “mais democráticas”.

Nessa direção, realizaremos uma reunião de devolução e discussão dos achados da pesquisa tanto com gestoras da SMED como com os/as participantes da pesquisa.

Como esclarece Mello (1995):

A qualificação da gestão escolar implica que todos os profissionais que atuam no estabelecimento compartilhem do conhecimento das condições existentes, dos recursos disponíveis, dos problemas a serem equacionados, a interação entre os vários fatores que afetam a qualidade do serviço prestado pela escola. Só assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade da escola e também compartilhados e assumidos por todos. (MELLO, 1995 p.97):

Tenho a expectativa que a pesquisa se inscreva no conjunto de esforços que vêm sendo empreendidos, por diferentes estudiosos, na perspectiva de qualificar as práticas de gestão vigentes nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. **Análise do significado: roteiro de aula**. 2002. 20 f. Mimeo.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2008.
- BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 2, p. 73-83, 2001.
- CRUZ, Jair Pereira. **Gestão da escola do campo**. *Scientific Magazine*, Caceres - MT, p. 27 - 29, 05 jun. 2011.
- D'INCAO, Maria Conceição e ROY, Gerard. **Nós, cidadãos – aprendendo e ensinando democracia**. São Paulo: Paz & Terra, 1985.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação – ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Jan, Fev, Mar, Abr, 1999, nº 10.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS - Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. In: GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 2002, p.44-45.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LÜCK, Heloisa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**, 4, Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. 7.ed.Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

MARTINS, Jose de Souza. **O sujeito da reforma agrária (estudo comparativo de cinco assentamentos)**. In: MARTINS, Jose de Souza (Coord.). *Travessias – A vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MELLO, G. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Conclusões – Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva**. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.315-338.

MELUCCI, Alberto. **Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento**. Entrevista de Alberto Melucci à Leonardo Avritzer e Tymo Lyra. *Novos Estudos – CEBRAP*, nº 40. Novembro, 1994, pp. 152-166.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. BRASIL: Escola de Gestores da Educação Básica–Sala Políticas e Gestão da Educação. MEC, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar. Introdução crítica**. São Paulo. Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. *Série Idéias*, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

RAUPP, Fabiano Maury e BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática 3 (2003): 76-97.

REBUGHINI, Paola. **A comparação qualitativa de objetos complexos e os efeitos da reflexibilidade**. In MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.237-261.

SALCIDES, Arlete Maria Feijó. **Histórias de trabalhadores rurais cruzando-se no passado e no presente: alfabetização de adultos - uma análise das práticas de "colonizadores" e "colonizados"**. 2005. 540 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, E. **É a escola que educa para a democracia**. Revista Gestão em Rede, outubro de 1997, p.19.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.

SILVA, C. R., GOBBI, B. C., & SIMÃO, A. A. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método**. Organizações Rurais Agroindustriais, 7(1), 2005, 70-81.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2 – A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa, 2009, p.31-42.

SOUSA, Soliene Queiroz de. **Análise da atuação do conselho escolar em uma escola da rede municipal de Manaus**. Juiz de Fora, 2016.

SPENGLER, Bárbara e SALCIDES, Arlete. **Conselhos escolares como instrumentos de democratização das escolas do campo de Jaguarão**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa/ Campus Jaguarão, 2013.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos**. Revista *on line* de Política e Gestão Educacional, n. 5, 2016.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. **A participação da comunidade nas escolas públicas municipais de Irati – desafios e possibilidades**. In: Simpósio Brasileiro II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE. 2012. p. 26