

CONSELHO ESCOLAR:

Processos, Mobilização,
Formação e Tecnologia

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Universidade Federal do Ceará – UFC

REITOR

Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR

Prof. Henry de Holanda Campos

Conselho Editorial

PRESIDENTE

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

CONSELHEIROS

Prof^ª. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^ª. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Diretor da Faculdade de Educação

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Enéas Arrais Neto

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Adriana Eufrásio Braga Sobral

Série Diálogos Intempestivos

COORDENAÇÃO EDITORIAL

José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

CONSELHO EDITORIAL

DR^ª ANA MARIA IÓRIO DIAS (UFC)

DR^ª ÂNGELA ARRUDA (UFRJ)

DR^ª ÂNGELA T. SOUSA (UFC)

DR. ANTONIO GERMANO M. JÚNIOR (UBCE)

DR^ª ANTÔNIA DILAMAR ARAÚJO (UECE)

DR. ANTONIO PAULINO DE SOUSA (UFMA)

DR^ª CARLA VIANA COSCARELU (UFMG)

DR^ª CELJUNA RODRIGUES MUNIZ (UFRN)

DR^ª DORA LEAL ROSA (UFBA)

DR^ª EUANE DOS S. CAVALLEIRO (UNB)

DR. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (UNEB)

DR. EMANUEL LUÍS ROQUE SOARES (UFRB)

DR. ENÉAS ARRAIS NETO (UFC)

DR^ª FRANCIMAR DUARTE ARRUDA (UFF)

DR. HERMÍNIO BORGES NETO (UFC)

DR^ª ÍLMA VIEIRA DO NASCIMENTO (UFMA)

DR^ª JAILEILA MENEZES (UFPE)

DR. JORGE CARVALHO (UFS)

DR. JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO (UFC)

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)

DR. JOSÉ LEVI FURTADO SAMPAIO (UFC)

DR. JUAREZ DAYRELL (UFMG)

DR. JÚLIO CÉSAR R. DE ARAÚJO (UFC)

DR. JUSTINO DE SOUSA JÚNIOR (UFC)

DR^ª KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS (UFC)

DR^ª LUCIANA LOBO (UFC)

DR^ª MARIA DE FÁTIMA V. DA COSTA (UFC)

DR^ª MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM (UFPI)

DR^ª MARIA IZABEL PEDROSA (UFPE)

DR^ª MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE (UFC)

DR^ª MARIA NOBRES DAMASCENO (UFC)

DR^ª MARLY AMARI LHA (UFRN)

DR^ª MARTA ARAÚJO (UFRN)

DR. MESSIAS HOLANDA DEEB (UERN)

DR. NELSON BARROS DA COSTA (UFC)

DR. OZIR TESSER (UFC)

DR. PAULO SÉRGIO TUMOLO (UFSC)

DR^ª RAQUEL S. GONÇALVES (UFMT)

DR. RAIMUNDO ELMODE PAULA V. JÚNIOR (UECE)

DR^ª SANDRA H. PETIT (UFC)

FRANCISCO HERBERT LIMA VASCONCELOS
SWAMY DE PAULA LIMA SOARES
CIBELLE AMORIM MARTINS
CEFISA MARIA SABINO AGUIAR
(ORGANIZADORES)

CONSELHO ESCOLAR:

Processos, Mobilização,
Formação e Tecnologia

ALCILANE MOTA SAAVEDRA PINTO
ANA MERABE DE SOUZA
ÂNGELA TORQUATO ONOFRE
ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA
CARLOS HENRIQUE AVELAR
CEFISA MARIA SABINO AGUIAR
CÉSAR LIMA COSTA
CIBELLE AMORIM MARTINS
CLEYTON CARVALHO CÂNDIDO
ÉDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS
EDERCLINGER MELO REIS
FRANCISCA APARECIDA PRADO PINTO
FRANCISCO HERBERT LIMA VASCONCELOS
FRANCISCO JOSE DOS SANTOS
GESYANNE KEILA TEIXEIRA DOS SANTOS
GLÁUCIA MIRIAN DE OLIVEIRA SOUZA

JOSÉ MAURO BRAZ DE AQUINO
JULIANA CAROLINA BARCELLI
KÁTIA MARIA FERREIRA BARRETO
LARISSA BARREIRA DE MACÊDO SANTIAGO
LÚCIA HELENA CARVALHO FURTADO LEITE
MÁRCIA CUNHA SILVA COSTA
MARIA CECÍLIA LUIZ
MARIA DULCE BRITO REBOUÇAS FREITAS
MARIA JOSÉ PORTO ALENCAR
PATRÍCIA FERNANDES COSTA MARTINS
REGINA STELLA PEREIRA DO
NASCIMENTO ABREU
SANDRA APARECIDA RISCAL
SARAH PIRES BARRETO DE SOUZA
SWAMY DE PAULA LIMA SOARES
WALTER PINHEIRO BARBOSA JUNIOR



EDIÇÕES
UFC
Fortaleza
2013

Conselho Escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia

© 2013 Copyright by Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Swamy de Paula Lima Soares, Cibelle Amorim Martins e Cefisa Maria Sabino Aguiar (Organizadores)

Impresso no Brasil / Printed In Brazil

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) 3366.7439 (Livraria)

Site: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

Faculdade de Educação

Rua: Waldery Uchoa, n. 1, Benfica – CEP: 60020-110

Telefones: (85) 3366.7663/3366.7665/3366.7667 – Fax: (85) 3366.7666

Distribuição: Fone (85) 3214.5129/ – E-mail: aurelio-fernandes@ig.com.br

REVISÃO DE TEXTO

Leonora Vale de Albuquerque

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801-98

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Carlos Azevedo

CAPA

Valdiano Araújo Macedo

Catálogo na Fonte

Bibliotecária: Perpétua Socorro T. Guimarães CRB 3/801-98

Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia / Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Swamy de Paula Lima Soares, Cibelle Amorim Martins e Cefisa Maria Sabino Aguiar [organizadores]. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

370 p.: il.

Isbn: 978-85-7282-563-4

1. Conselho escolar 2. Gestão Escolar I. Vasconcelos, Francisco Herbert Lima II. Soares, Swamy de Paula Lima III. Martins, Cibelle Amorim IV. Aguiar, Cefisa Maria Sabino V. Título

CDD: 370

Editora Filiada à



**Associação Brasileira das
Editoras Universitárias**

RELAÇÃO DE AUTORES

Alcilane Mota Saavedra Pinto

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Educacional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC CE, e em Gestão do Potencial Humano nas Organizações pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Graduada em Pedagogia Empresarial e Administração Escolar pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Tutora de cursos de extensão da Universidade Federal do Ceará pelo Instituto UFC Virtual. E-mail: alcilanemota@gmail.com

Ana Merabe de Souza

Possui mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1995). Atualmente é Consultora Educacional do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: anamerabe@yahoo.com.br

Ângela Torquato Onofre

Possui especialização em Informática na Educação pela Faculdade Christus (2004). Atualmente é Professora do Centro de Referência do Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza - CE.

E-mail: angelatorquato@yahoo.com.br

Antonio Nilson Gomes Moreira

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1994), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2011), professor da Prefeitura de Maracanaú, onde exerce a Presidência do Conselho Municipal de Educação e a Direção da Diretoria de Planejamento e Controle da Secretaria de Educação.

E-mail: antonionilson2005@ig.com.br

Carlos Henrique Avelar

Representante de Pais de alunos no Conselho Municipal de Educação de Maracanaú - CE.

E-mail: carlos.avelar1@gmail.com

Cefisa Maria Sabino Aguiar

Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza com atuação técnica na Secretaria Municipal de Educação. Pesquisadora e mes-tranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É consultora do Programa Nacional de Fortaleci-mento dos Conselhos Escolares/MEC e articuladora do Fórum Mu-nicipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza.

E-mail: cefisa.aguiar@gmail.com

César Lima Costa

Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológi-ca Educacional (GPEGE). Mestre em Educação Brasileira pela Uni-versidade Federal do Ceará.

E-mail: costa.lcesar@gmail.com.

Cibelle Amorim Martins

Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológica Educacional (GPEGE). Mestre em Educação pela Universidade Fe-deral do Ceará (UFC). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, com linha de pesquisa em História e Memória da Educação.

E-mail: cibelle.amorim@virtual.ufc.br.

Cleyton Carvalho Cândido

Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológica Educacional (GPEGE). Graduado em Ciências da Computação pela Faculdade Farias Brito (FFB). Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac Ceará.

E-mail: cleyton@virtual.ufc.br.

Éden Ernesto da Silva Lemos

Mestre em Educação pelo PPGEd da UFRN, especialista em edu-cação pela UFRN, e graduado em História, com Licenciatura e Ba-charelado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atu-almente é professor N2-A da Secretaria Municipal de Educação de Natal e consultor do Programa Nacional de Fortalecimento do Con-selho Escolar do MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de História e Gestão Democrática, atuando prin-cipalmente nos seguintes temas: Livro Didático, Ensino de História, Currículo, PNLD, PNCFE, Gestão Democrática e Conselho Escolar.

E-mail: edenlemos@gmail.com

Ederclinger Melo Reis

Membro do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Educacional e Tecnológica (GPEGE) do Instituto UFC Virtual. Graduado em Comunicação Social - Bacharel em Jornalismo pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador em Tecnologias na Educação e Avaliação da Aprendizagem. Colaborador do Projeto Jovem Digital na modalidade Profissionalizante e extensão da UFC.

E-mail: ederclinger@gmail.com

Francisca Aparecida Prado Pinto

É graduada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará, Fortaleza, Brasil. Obteve o título de especialista em Informática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, Fortaleza, Brasil e mestre em Engenharia Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é aluna de doutorado em Engenharia Teleinformática, na área de sinais e sistemas, da UFC e professora da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Além disso, participa do GrPeC (Grupo de Pesquisa em Modelagem Computacional Aplicada) da UFC. Suas áreas de pesquisa: Matemática aplicada, Sistemas Distribuídos, Escalonadores para Aplicações Paralelas, Modelagem em Sistemas Híbridos (Redes de Petri) e Web Semântica, tópicos nos quais têm escrito e revisado artigos.

E-mail: aparecida.prado@virtual.ufc.br

Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Professor efetivo da Universidade Federal do Ceará (Instituto UFC Virtual), com formação em Telecomunicações (CEFET-CE), Graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutorando em Engenharia de Teleinformática. Realiza trabalhos de pesquisa na área de Avaliação Educacional com Modelagem Matemática Computacional Multilinear, Educação a Distância e Informática Educativa. É coordenador do curso de Extensão Formação Continuada em Conselho Escolar da UFC. Consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da SEB/MEC

E-mail: herbert@virtual.ufc.br

Francisco Jose dos Santos

Licenciado em Física pela UFC e Especialista em Gestão Escolar pela mesma Universidade. Supervisor do Curso a Distância de Formação Continuada em Conselhos Escolares.

E-mail: franze@virtual.ufc.br

Gesyanne Keila Teixeira dos Santos

Graduada em Secretariado Executivo e Especialista em Gestão Escolar pela UFC. Secretária Executiva da UNILAB.

E-mail: gesy.jc@gmail.com

Gláucia Mirian de Oliveira Souza

Mestre em Educação, na área de Formação de Professores, linha de pesquisa “Política Educacional, Ciência e Tecnologia” (2008); Especialista em Formação de Formadores (2006) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e em Teologia - Seminário Teológico de Fortaleza (2004). É Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação do Município de Maracanaú - CE.

E-mail: glauciamosouza@gmail.com

José Mauro Braz de Aquino

Especialista em Gestão Pública Municipal. Técnico em Assuntos Educacionais da Secretaria de Educação de Maracanaú.

E-mail: brazdeaquino@ig.com.br

Juliana Carolina Barcelli

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos/SP e participa do Grupo de Estudos sobre Políticas e Gestão da Educação (GEPGE) com pesquisa na área de Gestão Escolar e Políticas Públicas, realizando pesquisa no âmbito do Conselho Escolar.

E-mail: juliana.info.cfge@gmail.com

Kátia Maria Ferreira Barreto

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena (2003), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2008).

E-mail: kmfbarreto@terra.com.br

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, vinculada à Linha de Pesquisa História e Memória da Educação. Professora Efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: larissesantiago@yahoo.com.br

Lúcia Helena Carvalho Furtado Leite

Formada em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Direito pela Universidade de Fortaleza. Especialista em Planejamento Educacional pela UFC. Atualmente trabalha com os seguintes temas: serviço público, cidadania e participação popular.

E-mail: celenalh@hotmail.com

Márcia Cunha Silva Costa

Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológica Educacional (GPEGE). Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: marciacosta@virtual.ufc.br

Maria Cecília Luiz

Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Consultora do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da SEB/MEC

E-mail: cecilialuiz@ufscar.br

Maria Dulce Brito Rebouças Freitas

Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Possui Especialização em Planejamento Educacional e Informática Educativa.

E-mail: dulcebrito@uol.com.br

Maria José Porto Alencar

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e Pós-Graduação em Planejamento Educacional. Funcionária Pública Municipal. Multiplicadora do Centro de Referência do Professor.

E-mail: mazealencar@yahoo.com.br

Patrícia Fernandes Costa Martins

Pedagoga e Especialista em Informática Educativa; Servidora Pública do Sistema Municipal de Ensino; Professora do Centro de Referência do Professor/ Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, com a formação de professores da PMF no uso e aplicação de Software Livre para a criação de atividades para os Laboratórios de Informática Educativa.
E-mail: patriciafcm@yahoo.com.br

Regina Stella Pereira do Nascimento Abreu

Mestre em Educação pela Universidad de La Habana – Cuba, professora da Universidade Estadual do Ceará e técnica em educação da Secretaria Municipal de Educação, com lotação no Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional I.
E-mail: regina.conselhoescolar@yahoo.com.br

Sandra Aparecida Riscal

Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: riscal@uol.com.br

Sarah Pires Barreto de Souza

Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Educacional e Tecnológica (GPEGE) do Instituto UFC Virtual. Graduanda em Letras-ínglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: sarahpiresbarreto@gmail.com

Swamy de Paula Lima Soares

Professor de Sociologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Fundamentação da Educação – DFE. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da SEB/MEC.
E-mail: swamysoares@yahoo.com.br

Walter Pinheiro Barbosa Junior

Professor do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da SEB/MEC
E-mail: walterjrnatal@hotmail.com

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
|---------------------------|----|

PARTE 1

CONSELHO ESCOLAR: RAÍZES E PROCESSOS

UM CONSELHO PARA O COTIDIANO

| | |
|---------------------------------------------|----|
| <i>Walter Pinheiro Barbosa Junior</i> | 25 |
|---------------------------------------------|----|

A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E O CONSELHO ESCOLAR

| | |
|------------------------------------------|----|
| <i>Éden Ernesto da Silva Lemos</i> | 41 |
|------------------------------------------|----|

CONSELHO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS E INTERCESSÕES

| | |
|-----------------------------------------|----|
| <i>Swamy de Paula Lima Soares</i> | 55 |
|-----------------------------------------|----|

CONSELHO ESCOLAR E PROCESSOS FORMATIVOS: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS REALIZADAS

Maria Cecília Luiz

Sandra Aparecida Riscal

| | |
|----------------------------------------|----|
| <i>Juliana Carolina Barcelli</i> | 77 |
|----------------------------------------|----|

PARTE 2

CONSELHO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS

FÓRUM MUNICIPAL DE CONSELHOS ESCOLARES DE FORTALEZA: TESSITURAS REFLEXIVAS E A DINÂMICA PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Cefisa Maria Sabino Aguiar

| | |
|--------------------------------------------------------|-----|
| <i>Regina Stella Pereira do Nascimento Abreu</i> | 103 |
|--------------------------------------------------------|-----|

**CONSELHOS ESCOLARES: IMPASSES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO**

Antonio Nilson Gomes Moreira

Carlos Henrique Avelar

Gláucia Mirian de Oliveira Souza

José Mauro Braz de Aquino 125

EDUCADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: ENSAIANDO UM DIÁLOGO

Ana Merabe de Souza

Walter Pinheiro Barbosa Junior 163

**O CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
CONSELHOS ESCOLARES DO INSTITUTO UFC VIRTUAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ (UFC): UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE TUTORIA
NAS FASES I E II**

Alcilane Mota Saavedra Pinto

Kátia Maria Ferreira Barreto

Larisse Barreira de Macêdo Santiago 193

**CONSELHOS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA QUALIFICAÇÃO DO
COLEGIADO: CONTEÚDOS ESTRATÉGICOS**

Alcilane Mota Saavedra Pinto

Kátia Maria Ferreira Barreto

Larisse Barreira de Macêdo Santiago 211

**APLICAÇÃO DE PARÂMETROS PARA IDENTIFICAÇÃO DE MANIFESTAÇÕES
DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO
CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES**

Ederclinger Melo Reis

Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Cibelle Amorim Martins 231

PARTE 3

CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS NA FORMAÇÃO

ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA - FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHO ESCOLAR

Ângela Torquato Onofre

Cibelle Amorim Martins

Ederclinger Melo Reis

Lúcia Helena Carvalho Furtado Leite

Maria Dulce Brito Rebouças Freitas

Maria José Porto Alencar

Patrícia Fernandes Costa Martins265

CURSO PARA CONSELHEIROS ESCOLARES: USO DE RECURSOS DE ANIMAÇÃO DIGITAL PARA CONCEPÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO

Cibelle Amorim Martins

César Lima Costa

Márcia Cunha Silva Costa283

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA OFERTA DO CURSO DE EXTENSÃO FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Cibelle Amorim Martins

Cleyton Carvalho Cândido

Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Francisco Jose dos Santos

Sarah Pires Barreto de Souza311

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ATRAVÉS DA LENTE DO CONSELHO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Francisca Aparecida Prado Pinto

Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Gesyanne Keila Teixeira

Gláucia Mirian de Oliveira Souza335

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), criado pela Portaria Ministerial nº 2.896 de 16 de setembro de 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, tem se constituído como uma das principais ações do Estado brasileiro no campo da formação deste colegiado que, como apregoam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é uma das principais ações no campo do fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil. Dentre as diversas ações do referido Programa, destaca-se o trabalho conjunto com Universidades Públicas na oferta de curso de formação para técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, no intuito de criar uma grande rede de formação que possibilite o avanço e a qualificação das ações destas secretarias no campo da formação e do fortalecimento dos Conselhos Escolares. Dentre o conjunto de instituições, a Universidade Federal do Ceará (UFC) aparece como grande parceira do Programa. O presente trabalho é de certa forma, resultado desse esforço conjunto de formação. Por isso, a minha satisfação, enquanto Coordenador do Programa Nacional, em apresentar este livro, fruto de um esforço coletivo de pesquisadores, professores e tutores do curso de formação da UFC [www.conselhoescolar.virtual.ufc.br], no intuito de sistematizar suas experiências e reflexões acerca dos processos formativos.

O livro *Conselho Escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia*, objetiva fazer uma reflexão sobre o movimento de formação no campo da gestão democrática na educação, mais especificamente direcionado aos conselhos escolares. Para tanto tratará, em um primeiro momento, da conceitua-

ção dos conselhos escolares como efetivo lugar de vivência do espaço público na escola. Essa primeira parte do livro contará com quatro capítulos e, de certa forma, abrirá as discussões para a segunda parte, que visa discutir algumas experiências no campo da mobilização e formação dos conselhos escolares. A terceira parte focará a formação de técnicos de secretaria de educação e a criação de novos cursos nesse campo.

O capítulo que abre o livro é de autoria do professor Walter Pinheiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Como ressaltado, o movimento inicial do livro é problematizar conceitualmente o Conselho Escolar como espaço efetivamente democrático, de construção do espaço público na instituição escolar. Walter Pinheiro procura desnaturalizar o próprio conceito de conselho escolar, situando-o no quadro histórico e social em que está inserido. Portanto, não existe gestão democrática se esta não estiver profundamente enraizada no cotidiano da escola e na história de vida daqueles que compõem a instituição. Sim, a provocação de Walter Pinheiro nos leva a perceber que as relações humanas, mesmo considerando a dimensão institucional em que a escola se encontra, é o grande ponto de entendimento das relações democráticas e a grande aposta para conselhos escolares ativos e enraizados no cotidiano da escola.

Nessa mesma linha argumentativa encontra-se o texto de Éden Ernesto Lemos, professor da rede municipal de Natal/RN. Por meio de uma abordagem histórica, o autor situa o movimento dos conselhos escolares no quadro da recente história da redemocratização no Brasil, destacando o papel ativo dos movimentos organizados do campo da educação. Seu objetivo é compreender as ações dos conselhos escolares de forma contextualizada, dialogando com tantos outros movimentos de redemocratização das instituições brasileiras.

O terceiro capítulo dessa primeira parte trata de uma problematização realizada entre conselhos escolares e políticas públicas, escrita pelo professor Swamy de Paula Lima Soares da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Procura, portanto, construir um panorama conceitual do que viriam a ser os conselhos escolares e as políticas públicas, identificando, nos conselhos, um potencial real de publicização das instituições sociais, em especial a escola. Essa primeira parte é concluída com o capítulo escrito por Maria Cecília Luiz, Sandra Aparecida Riscal, ambas professoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e Juliana Carolina Barcelli, mestranda em educação dessa instituição. O texto é resultado de reflexões sobre as práticas realizadas nos cursos de formação continuada em Conselhos Escolares, tanto em encontros presenciais como na modalidade a distância. As questões apresentadas tiveram origem em diferentes experiências, decorrentes de ações que vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores, docentes e alunos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que atuam em projetos voltados para os Conselhos Escolares, na modalidade a distância e/ou presencial.

A segunda parte do livro intitula-se *Conselho Escolar: experiências e processos formativos* e é aberta pelo capítulo escrito por Cefisa Maria Sabino Aguiar, mestranda em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza com atuação técnica na Secretaria Municipal de Educação e Regina Stella Pereira do nascimento Abreu, professora da Universidade Estadual do Ceará e técnica da Secretaria de Educação de Fortaleza. Sob o título de Fórum Municipal de Conselhos Escolares de Fortaleza: tessituras reflexivas e a dinâmica para o fortalecimento da gestão democrática. O referido texto relata a rica experiência do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares da capital

cearense, procurando socializar o movimento dos Conselhos Escolares da rede municipal de ensino do município de Fortaleza para estabelecer um diálogo com aqueles que se interessam pelo fortalecimento da gestão democrática.

Sublinha-se o texto escrito por Antonio Nilson Gomes Moreira, Carlos Henrique Avelar, Gláucia Mirian de Oliveira Souza e José Mauro Braz Aquino. A produção é resultante de um trabalho realizado no âmbito do Conselho Municipal de Educação de Maracanaú, a partir da perspectiva do acompanhamento e assessoria técnica aos Conselhos Escolares deste município. Para propor estratégias que contribuíssem para a qualificação e fortalecimento dos referidos colegiados, proporcionar recomendações que culminassem em um empoderamento dos atores e uma qualificação de sua atuação na perspectiva da gestão democrática das escolas, foi elaborado um plano de trabalho que teve como atividade inicial conhecer o Estado da Arte dos Conselhos Escolares de Maracanaú. Em seguida, foram realizadas audiências com os diversos segmentos que representam esses colegiados. Ao final, foram apresentadas proposições que visam contribuir para a melhoria da atuação dessas instituições. Os autores ressaltam que o caminho percorrido e as constatações contribuem para um assessoramento aos Conselhos Escolares, nas dimensões política, humana e técnica de sua atuação, na perspectiva do fortalecimento dos mesmos enquanto instrumentos e estratégias para a gestão democrática da escola.

Sob o título de Educador da Secretaria de Educação: ensaiando um diálogo, o capítulo escrito pela mestre em educação e técnica da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, Ana Merabe de Souza e Walter Pinheiro Barbosa Junior, procura apresentar o resultado parcial de uma pesquisa nacional sobre o perfil dos técnicos de secretaria de edu-

cação do Brasil, contribuindo para se analisar perfis e traçar ações mais efetivas de formação para esses sujeitos. Trata-se de uma profunda reflexão sobre o papel do técnico, desmistificando conceitos e apresentando estratégias originais de análise. Ainda nessa segunda parte encontram-se os dois capítulos escritos por Alcilane Mota Saavedra Pinto, Kátia Maria Ferreira Barreto e Larisse Barreira de Macêdo Santiago, que procura fazer uma análise mais aprofundada sobre os desafios e dilemas dos cursos de formação, tendo como base analítica o desenvolvido pela UFC. Temas como a situação laboral do tutor, o material didático do curso e as estratégias institucionais de qualificação do mesmo, são tratados pelas autoras, procurando um intenso diálogo com todos aqueles que, de alguma forma, vivem a experiência de formação e tutoria. O capítulo que fecha a segunda parte do livro, versa sobre os desafios da formação no campo do conselhos escolares, não só para os técnicos de secretaria, mas, sobretudo, para os próprios conselheiros. Ederclinger Melo Reis, Francisco Herbert Lima Vasconcelos da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Cibelle Amorim Martins, escolhem o tema “As manifestações de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”, no intuito de apresentar a problemática que perpassa o incessante avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Seus novos recursos já estão disponíveis em nosso cotidiano podendo, a depender da forma do seu uso, fornecer consistentes elementos para o ensino e a aprendizagem. Problematicar tais questões no contexto da formação é o principal objetivo dos autores.

O capítulo que inicia a terceira parte do livro escrito por Ângela Onofre, Cibelle Amorim Martins, Ederclinger Melo Reis, Lúcia Helena Carvalho Furtado Leite, Maria Dulce Brito Rebouças Freitas, Maria José Alencar e Patrícia Fer-

nandes Costa Martins. Os autores procuram apresentar os novos desafios para a formação, tendo como referência o depoimento/opinião dos próprios cursistas. Avançam, portanto, na inclusão desses sujeitos no processo reflexivo sobre os possíveis rumos tomados pelos cursos de formação em Conselhos Escolares.

Temos ainda o capítulo intitulado Curso para conselheiros escolares: uso de recursos de animação digital para concepção de material pedagógico, de autoria de Cibelle Amorim Martins, César Lima Costa e Márcia Cunha Silva Costa. O presente trabalho apresenta as etapas de produção do material pedagógico que integra parte das ações relacionadas ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE). A referida ação objetiva desenvolver um curso para contemplar conselheiros escolares que estejam atuando nas escolas públicas do Brasil. O processo de produção do material pedagógico vem sendo desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual por equipe multidisciplinar, envolvendo várias etapas de produção que foram divididas em: transição didático-pedagógica do conteúdo da coleção de cadernos do PNFCE para roteiros de animação; gravação de áudios; modelagem e animação de personagens; criação de cenários e ilustrações; compilação dos arquivos em flash e sincronização de áudio e imagem; criação de jogos educativos e do ambiente virtual do curso. Compreender e analisar esse processo de formação, que resulta em um dos grandes desafios para o PNFCE, é a mais relevante contribuição deste capítulo.

Cibelle Amorim Martins, Cleyton Carvalho Cândido, o professor Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Francisco Jose dos Santos e Sarah Pires Barreto de Souza, autores do texto intitulado “Os desafios na formação continuada em conselhos escolares: uma análise da oferta do curso de extensão

formação continuada em conselhos escolares ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC)” procuram analisar os cursos de formação continuada em Conselhos Escolares ministrados pela Universidade Federal do Ceará.

A terceira e última parte do livro é concluída com o capítulo escrito por Francisca Aparecida Prado Pinto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos (UFC), Gesyanne Keila Teixeira e Gláucia Mirian de Oliveira Souza. O texto apresenta análise e avaliação da atuação do Conselho Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Parsifal Barroso, situada no município de Fortaleza - Ceará.

Podemos, portanto, afirmar que este livro apresenta alguns esforços no sentido de problematizar o conselho escolar, os movimentos e os atores participantes de processos formativos, bem como as novas possibilidades que avizinham-se no campo da implementação de cursos de formação. Mais uma vez é importante ressaltar a relevante parceria entre o Programa e a UFC ao agregar profissionais para a composição deste livro. Ações como essas são importantes para problematizar a prática de formação, trazendo elementos teóricos e reflexivos para se pensar a própria prática dos técnicos de secretaria e conselheiros escolares. Os desafios estão postos para novas ações de sistematização crítica e a construção do conhecimento no campo da gestão democrática, em geral, e dos conselhos escolares, em particular.

José Roberto Ribeiro Junior
Coordenador do PNFCE

PARTE 1

**CONSELHO ESCOLAR: RAÍZES
E PROCESSOS**

UM CONSELHO PARA O COTIDIANO

Walter Pinheiro Barbosa Junior

As crianças filosofam e sinalizam caminhos pouco percorridos. Pedro Tiê, por exemplo, perguntava todos os dias a sua mãe: que dia é hoje? Ela respondia: hoje é segunda e amanhã é terça. No dia seguinte ele repetia a mesma pergunta: mãe que dia é hoje? Pacientemente ela dizia: hoje é terça e amanhã é quarta. Esse processo vivenciado por Pedro lhe possibilitou organizar uma compreensão sobre o ciclo do sol e da lua, de tal forma que um dia ele olhou para a mãe, sorriu e deixou que as palavras rompessem as barreiras dos dentes, dizendo: “hoje é todo dia e amanhã nunca chega”.

Essa concepção formulada a partir da observação vivenciada por Tiê sinaliza para a não existência de um amanhã abstrato, que deva ser perseguido, mas um eterno aqui e agora que nunca se repete. Essa perspectiva se constitui em uma das raízes que nutrem a rede nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Talvez, ela também esteja presente na compreensão dos educadores e educandos implicados no movimento cotidiano que objetiva fortalecer o Conselho Escolar e qualificar os conselheiros. Participei de encontros com conselheiros escolares e profissionais de secretarias de educação em mais de 50 cidades e 10 Estados do Brasil, além do Distrito Federal nos últimos 5 anos (2007-2012), e nos encontros nunca escutei qualquer participante dizer que estava ali para formar o conselheiro do futuro.

A preocupação permanente era e continua sendo, como fortalecer os conselhos e qualificar a participação dos conselheiros em cada escola hoje. Mas, ao dialogar com os partici-

pantes dos encontros, percebi que se o movimento acontece para um hoje que é todo dia, muitos educadores continuam orientando a formação a partir de um conselho e de conselheiros idealizados.

Esse processo aparece no momento em que os formadores buscam trabalhar para que os conselheiros escolares tenham consciência do seu papel. Observem que essa perspectiva de trabalho se enraíza na certeza de que existe um papel a ser cumprido pelo conselheiro escolar. Assim, não é a pessoa conselheira que atribui um sentido ao exercício político e pedagógico do seu ser e estar no conselho, mas ela deve derivar de uma ideia que “existe” sobre o papel do conselheiro escolar e do conselho de escola.

Esse é um movimento que perde o conselheiro diante de si, o *ser-aí* em seu *estar-aí* e se cria mais estranhamento da pessoa sobre si mesma porque se trabalha a partir de uma ideia abstrata de conselho e conselheiro. Esse movimento encontra suas raízes na antiguidade clássica grega, uma vez que a perda da materialidade do mundo para os ocidentais encontra suas raízes no debate entre Protágoras e Platão.

Eli Celso da Silveira em sua tese, intitulada: *Livro de Utopias Regras e Métricas* (2002), trata, de modo singular, o debate entre os antigos. Para esse pensador a epistemologia platônica sai da ideia ao ser da existência. Segundo Silveira (2002):

[...] existe um modelo pronto antropomórfico dado na partida por Protágoras “O homem é a medida de todas as coisas” – esse argumento é demolido por Platão. O mundo não está estabelecido por um modelo humano, mas geométrico. O homem é que deriva desse grande modelo. Este modelo é a medida pela qual o mundo do homem conhecerá sua razão.

Esse debate, que gerou veredas possíveis de serem percorridas, tem em Platão uma das fontes de perda da materialidade do mundo, pois a perspectiva geométrica estabelecida por este filósofo da qual o homem deve derivar, se traduz, por exemplo, em uma perspectiva de ver o mundo com início, meio e fim. Mas, o mundo não tem começo, meio e fim, ele me parece ser o que aparece e não aquilo que desejamos. Muitos educadores, fundados nesse pressuposto, trabalham a formação dos conselheiros idealizando um conselho e um conselheiro, concebendo um movimento com começo, meio e fim esquecendo-se das pessoas diante de si e que não sabemos de onde viemos nem para onde vamos.

Essa perspectiva materializa-se no momento em que pensamos um curso de formação presencial ou a distância sem nos perguntarmos quem são os sujeitos a que esse curso se destina e definimos os conteúdos sem considerar as necessidades e desejos das pessoas/conselheiros que estão diante de nós, e sem possibilitar que elas participem da definição do programa do curso. Uma das tendências desse processo é o cumprimento das obrigações do curso, sem que os conteúdos trabalhados possibilitem a qualificação das pessoas para atuar no conselho de modo qualificado.

No entanto não podemos esquecer, como nos sugere o russo Dostoievski (1821-1881), em sua obra *Notas do subterrâneo*, também traduzida como *Memórias do Subsolo*, que a razão só conhece o que lhe foi ensinado. E, nos ensinaram o modelo platônico, cuja essência reside no princípio de que o homem não institui o mundo, mas deriva de um modelo geométrico.

Talvez, seja importante experimentarmos a vereda iniciada pelos sofistas e que foi pouco percorrida. Eles foram soterrados ao longo dos tempos, mas se faz necessário retomá-

-los, pois quando Protágoras (481 a.C.-420 a.C.) estabelece o modelo antropomórfico, por meio da máxima: “*O homem é a medida de todas as coisas*”, ele expressa o sentido de que não é o ser humano quem tem de se moldar a padrões externos a si, que sejam impostos por qualquer coisa que não seja o próprio ser humano, e sim o próprio ser humano que deve moldar-se segundo a sua liberdade.

Compreenda-se liberdade não como um direito de escolher o que quiser, mas liberdade, no sentido atribuído pela pensadora Hannah Arendt (1906-1975). Para ela, a liberdade é concebida como o novo em potência, ou seja, a liberdade reside no fato de que ao se chegar a terra, o humano encontra um mundo estabelecido, mas como um *vir-a-ser*, cada criança frente ao modo de vida estabelecido carrega consigo a possibilidade de reinstaurar o mundo humano, portanto de recomeçá-lo.

Tomando essa concepção como referência, podemos inferir que cada conselheiro encontra na legislação; nos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e nas práticas de gestão democrática de sua escola apenas uma referência e não um modelo que ele deva necessariamente derivar, pois como um ser livre que é, pode redizer as narrativas estabelecidas e praticar um novo modo de ser e de fazer Conselho Escolar. Penso ser esse movimento o que se constitui, naquilo que podemos denominar de liberdade.

A perspectiva de idealizar o Conselho Escolar e o conselheiro precisa ser superada em nosso movimento, o que implica passar a trabalhar com pessoas reais, que vivem um cotidiano e estão na escola buscando compreender e opinar, em última análise, sobre o projeto de educação da escola onde se encontram. Assim, se faz necessário descobrir que saberes são necessários a essas pessoas e o

que desejam ao dedicar parte do seu tempo ao fortalecimento da gestão democrática.

Penso também que se faz necessário possibilitar um movimento em que as pessoas/conselheiros se perguntem: fui eleito, mas qual é a minha tarefa como conselheiro escolar? E, ao se perguntar construam as respostas, por meio do diálogo com os outros conselheiros escolares que estão na mesma escola, ou seja, não existe caminho pronto, mas uma necessidade histórica em que cada ser humano atribua um sentido ao seu movimento praxiológico com o mundo.

Trata-se aqui não de mais uma ideia, mas de uma percepção que emergiu das viagens que empreendi pelo Brasil, pois me recordo que ao dialogar com uma mãe cearense, no III Encontro Municipal de Formação dos Conselheiros Escolares de Fortaleza no ano de 2009, perguntei o que ela buscava no encontro e olhando-me nos olhos, ela me respondeu:

“Meu filho eu trabalho com bordado, e sou representante das mães na escola do meu filho, vim aqui para saber o tamanho da linha que é esse conselho escolar, para saber o bordado que posso fazer lá na escola.”

Um Conselho para o cotidiano pode ser isso, um movimento enraizado essencialmente nas pessoas que buscam compreender o sentido que o Conselho Escolar tem para a educação pública brasileira e estão dispostas a bordar e rebordar esses sentidos, imprimindo suas marcas nas ações cotidianas do conselho em sua escola. Pois, o Conselho Escolar não é uma coisa ou uma ferramenta que se pegue para resolver um problema. Ele não é um conceito, porque os conceitos igualam o não igual e serve muitas vezes para que as pessoas derivem do conceito. Ele também não é uma fórmula dada, que sozinho resolve os

conflitos da escola. O Conselho é algo incerto, impreciso e ávido para que os conselheiros que dele participam lhe atribuam um sentido.

Sentido é uma palavra compreendida aqui na perspectiva aristotélica. Para esse filósofo da antiguidade “Sentido é a faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos exteriores ou interiores.” (ABAGNANO, 2003). Nessa acepção, o sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações. Essa capacidade é compreendida na filosofia moderna frequentemente como sentido interno ou reflexão.

Reflexão implica necessariamente no movimento em que a consciência provocada, ou seja, convidada pelas coisas do mundo toma a si mesma como um *a-se-pensar*. Portanto, refletir pode ser compreendido como uma atitude de pensar o pensamento. Talvez a reflexão seja uma invenção do humano que por não conseguir enxergar sozinho o próprio corpo, descobriu um modo de saber mais de si mesmo, do que lhe habita.

É na perspectiva reflexiva, que o Conselho Escolar pode ser compreendido como tendo carne, osso, coração e desejos, ou seja, ele é na medida em que as pessoas que o constituem são. Assim, o essencial não é que lugar os conselheiros ocupam no conselho, mas que lugar o conselho ocupa em cada conselheiro, ou seja, como o conselheiro faz do seu corpo um lugar onde habita, entre outras coisas, o conselho escolar.

Essa inversão funda as raízes que podem sustentar um Conselho para o cotidiano. Pois, os desafios são inúmeros e o maior deles é a reorganização do pensamento político e educacional dos brasileiros, de modo que lhes possibilite vivenciar experiências democráticas que os despertem para a ne-

cessidade de ocupar os espaços públicos, onde se decide sobre a vida e se cuida do bem comum.

Esse movimento nos remete as reflexões contidas na obra *Educação como Prática da Liberdade*, quando interpretando aquele momento histórico brasileiro, Freire (1967, p. 43), dizia que:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada [...] e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma elite que a interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.

Descoisificar as pessoas e lhes possibilitar experiências de participação nos espaços públicos com poder de decisão se constitui em um dos maiores méritos do movimento de reeducação política e educacional que os Conselhos Escolares vêm possibilitando a milhões de brasileiros cotidianamente.

Dentro desse movimento de reeducação e dialogando com Cefisa Sabino Aguiar, consultora do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e com senhor Valério, um pai que representa os pais em um Conselho Escolar de Natal-RN, passamos a conceber o Conselho Escolar como uma Tecnologia de Gestão Democrática. Pensamos tecnologia não como materialização da ciência, mas no sentido etimológico do termo, ou seja, como *Tecné* e *Lógos*.

O diálogo que estabelecemos nos possibilitou compreender que tecnologia é uma palavra que resguarda em si sentidos profundos como *Tecné*, que pode ser tomado enquanto arte de fazer. E *Lógos*, pensada não no sentido corrente hegemônico da literatura filosófica, que toma esse termo como palavra, razão, ou discurso, mas pensamos *Lógos* no sentido que Heráclito lhe atribuiu.

Para o pensador de Éfeso: “Limites da alma não os encontram, todo caminho percorrendo; tão profundo logos ela tem:” (1996, p.92). Assim, Heráclito mantém a tradição jônica de identificar a natureza da alma com a natureza do princípio, mas nos possibilita pensar que a alma possui propriedades completamente diferentes do corpo e que o logos seria o que há de mais profundo e constitui a centelha de fogo acesa que nos possibilita a vida.

Conceber o Conselho Escolar como uma Tecnologia de Gestão Democrática, aponta no sentido de que não é possível existir um Conselho Escolar se ele não encontra no logos dos conselheiros sua razão de ser e de existir. E, me parece ser na arte de fazer o conselho articulando as individualidades sem as diluir no coletivo, possibilitando que cada pessoa se anuncie sem derivar de modelos, uma vereda promissora que cria um ambiente de liberdade em que cada um possa ser indivíduo provido de sua individualidade, articulado com o outro que é diferente de si.

Esse movimento tende a realizar-se se o campo político lhe possibilitar florescer. Assim, a política se constitui no solo e nutriente essencial para alimentar um movimento de conselheiros escolares que se implique almativamente no processo.

Mas, assim como foi possível compreender que Platão participa das nossas vidas ao nos fazer conceber o humano como ser que deriva de um modelo geométrico, podemos pen-

sar que seu discípulo o filósofo nascido em Estagira, na Macedônia, Aristóteles (384 – 322 a. C.) também nos habita, pois não é possível pensar a política no ocidente sem que necessariamente se recorra à obra, intitulada *A Política*. Esse livro não separa a política da moral.

Aristóteles era filho de Nicômaco, que vivia na corte de Macedônia como amigo e médico pessoal do rei Amintas II. Segundo Diógenes Laércio, teria escrito seis volumes de Medicina e um de Física. Essa ascendência de Aristóteles foi fundamental, pois conta-se que na antiguidade saberes da medicina transmitia-se de pai para filho em uma iniciação confidencial que acontecia na mais tenra infância.

Essa obra fundante do pensamento político ocidental constitui um clássico. Os clássicos atravessam o tempo, porque habitam os recônditos escuros de nossas memórias. Existem obras que nos encantam profundamente como a *Odisseia* atribuída a Homero, mas existem outras que não só nos habitam, mas orientam nossas ações no mundo. *A Política* de Aristóteles possui esse mérito, ela continua a orientar e se constituir em uma das mais profundas raízes da política brasileira.

Para o filho de Nicômaco, toda cidade está na natureza e o homem é naturalmente feito para a sociedade política. Em sua obra, quando examina se a escravidão é justa e útil ou se esse processo é contrário a natureza, Aristóteles (2000, p. 12), afirma que:

Não é apenas necessário, mas também vantajoso que haja mando por um lado e obediência por outro; e todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento, são por assim dizer, marcados pela natureza, uns para comandar e outros para obedecer.

Essa formulação, explica subterraneamente a existência das desigualdades sociais. Claro que é importante considerar a configuração histórica do momento em que esse pensador, servindo à aristocracia, explicava as razões das desigualdades. As teorias são fundamentais porque são elas que influenciam diretamente a organização do cotidiano e ajudam as pessoas a explicar para si mesmas o seu modo de ser e estar no e com o mundo.

Além de explicar a desigualdade na forma como os humanos chegam ao mundo, em que uns por natureza foram marcados para comandar e outros para obedecer era preciso explicar a desigualdade dos que eram adultos e estavam imersos no mesmo processo de desigualdade, assim, Aristóteles (2000, p. 14) estudioso da fisiologia, recorre ao corpo para explicar outra dimensão da desigualdade, para ele:

A natureza, por assim dizer, imprimiu a liberdade e a servidão até nos hábitos corporais. Vemos corpos robustos talhados especialmente para carregar fardos e outros usos igualmente necessários; outros pelo contrário, mas disciplinados, mas também mais esguios e incapazes de tais trabalhos, são bons apenas para a vida política.

Essa perspectiva aristotélica, estranhamente ainda nos habita e encontra-se instalada em nossas vísceras, pois continuamos a aceitar a natureza como base para se pensar a política, e essa formulação milenar pode ser vista nos processos de eleição para o legislativo ou executivo de qualquer cidade, estado ou mesmo para o congresso nacional, senado da república ou presidência. Como se uns nascessem para ser votados e outros para se constituir nos eleitores.

Essa perspectiva aristotélica foi assimilada e traduzida para uma máxima difundida pelo povo que diz: “manda quem

pode e obedece quem tem juízo”. O estranho desse processo é que Aristóteles não foi o único a formular sobre a relação política, mas foi ele que sobreviveu e continua servindo para explicar a relação política e econômica que vivemos na atualidade.

Além do filósofo de Estagira, existia outro cujo nome é Licofron. Um sofista, que não acreditava que a política derivasse da natureza, mas a tomava como uma invenção, observe-se que a palavra invenção deriva do termo latim *inveniere* que significa encontrar. Para esse sofista, a política se constituiu na possibilidade do acordo consciente para convivência, por meio do diálogo. Portanto, para Licofron não existe marca de nascença que justifique que uns nasceram para comandar e outros para ser comandados.

Mas, essa tendência de explicação sobre como a relação política poderia ser instituída entre os humanos, não vingou. Ao contrário ao longo da história, existiu uma capacidade de conduzir os sofistas para o esquecimento e a deformação, pois o que passou a circular sobre os sofistas foi que eles eram apenas vendedores de conhecimento e pessoas que falavam de tudo sem compreender o que estavam anunciando.

Essa concepção de política enraizada na natureza, instituída por Aristóteles, atravessou muitas gerações que continuaram a recorrer a ela para explicar porque os homens são desiguais, de tal modo que Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicado em 1755, buscando desconstruir a tradição aristotélica, afirmava (1999, p. 234), que:

O povo, já acostumado com a dependência, com o sossego e com as comodidades da vida, [...] consentiu em deixar aumentar sua servidão para fortalecer sua tranqüilidade, e foi assim que os chefes, tendo se tornado hereditários,

acostumaram-se a olhar sua magistratura como um bem de família, a olhar a si mesmos como os proprietários do Estado do qual de início eram apenas os funcionários, a chamar seus concidadãos de escravos, a incluí-los como gado no número das coisas que lhes pertenciam.

Essa compreensão formulada na antiguidade clássica e denunciada na modernidade, se constitui em raízes profundas que atravessaram o mar e se instauraram em nossos corpos, operando no nosso inconsciente. Parece-me que continuamos convencidos que uns nasceram para governar e outros para serem governados e que as cadeiras do congresso nacional e do senado da república constituem bens de poucas famílias e não em um patrimônio público.

Essa perspectiva precisa ser considerada na forma de se fazer o Conselho Escolar, pois em que medida se reproduz no Conselho essa compreensão europeia de se conceber política?

É importante lembrar que um conselho para o cotidiano exige raízes fortes, para poder se nutrir e ter vida longa. Nesse sentido, algumas raízes podem ser encontradas na tríade: relação, diálogo e confiança.

Pensamos relação no sentido em que Paulo Freire concebeu, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), ou seja, como uma dimensão fundante da humanidade, uma vez que os humanos não são seres de adaptação ou ajustamento, e não nasceram marcados para comandar, obedecer ou cumprir um papel, mas são seres de relação consigo mesmo e com o outro.

O diálogo, é concebido no sentido sugerido por Rosa (2001), um escritor mineiro que em sua obra *Grande Sertão: veredas* concebe o diálogo como um movimento em que os que falam e escutam escapam da lógica aristotélica e buscam o terceiro incluído. Essa perspectiva se encontra em uma fala do

personagem Riobaldo, que diz: “[...] o senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda.” (ROSA, 2001, p.116).

Esse diálogo exige duas coisas fundamentais à palavra e a escuta autêntica. Eu não devo falar o que o outro quer ouvir, pois falo com a palavra que foi gerada em mim e diz o que eu quero dizer, anunciando-me ao exteriorizar o que não compõe meu corpo, mas me habita, e aparece no mundo como palavra.

Assim como anuncio o que penso, preciso estar pronto para ouvir tudo o que não quero e ser capaz de interpretar não como eu quero interpretar, mas buscar no anunciado pelo outro o sentido do que esse outro, que não sou eu, pronunciou.

Penso que a confiança de que todos os conselheiros desejam o bem comum é o que possibilita um diálogo autêntico. Essa perspectiva permite que os conselheiros não fiquem aprisionados em seus monólogos, ou fazendo confusão a partir do que escutam, mas por compartilhar com o outro do sentimento de que todos objetivam qualificar o bem comum, torna-se possível uma relação em que todos realizam sua vocação ontológica de ser mais com o outro.

Não temos tempo a perder com arengas. Esse termo é utilizado no Nordeste para designar brigas entre crianças ou adultos cujos motivos são fúteis, pois vivenciamos o maior período da história do Brasil sem uma ditadura civil ou militar, esse período nos possibilita vivenciar experiências de liberdade, ou seja, de compreender as nossas tarefas e reinventar os caminhos percorridos.

Nessa perspectiva, temos alguns desafios quando pensamos um conselho para o cotidiano. Desafio é um termo cujo sentido encontra na peleja dos cantadores de viola seu significado, mas peleja é uma palavra cujo sentido é batalha. Assim, assumimos neste ensaio peleja como uma batalha praxiológica que exige uma resposta teórica e prática.

Assim, nosso primeiro desafio é de ordem legal, pois como nos sugere Filho (2009), o Conselho é uma lei sem sanção, ou seja, se estabelece legalmente um caminho para que a comunidade escolar e local qualifique a educação pública, mas não existe punição para quem não quiser participar do processo. Esse desafio evidencia que o Conselho Escolar exige compreensão e atitude.

Outro grande desafio é cultural, pois a vida social e a tradição escolar brasileira, não são marcadas pela participação direta da comunidade escolar e local na decisão da vida pedagógica e financeira da escola. Essa ausência de uma vivência democrática produz uma reação das pessoas que, quando são convidadas a participar, argumentam que não têm tempo para participar ou perguntam o que vão ganhar com sua entrada no Conselho Escolar.

Esses desafios apontam em um primeiro momento no sentido de reorganizarmos nosso pensamento, narrativas e práticas educativas, buscando escapar da perspectiva geométrica e da naturalização da política. Outra vereda para enfrentarmos os desafios encontra-se na necessidade de se problematizar a lógica de escolarização que destrói a capacidade inventiva e não educa as crianças, jovens e adultos para comunhão do mundo.

E, me parece ser de fundamental importância, a construção de uma narrativa capaz de mobilizar as pessoas para que elas participem de modo organizado e consciente, dos espaços públicos de decisão, entre eles o Conselho Escolar. Essa é uma tarefa que não pode ser empreendida, sem considerar o que Rosa (2002, p.31), nos sugere, para ele:

Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil e tantas misérias...
Tanta gente – dá susto de saber – e nenhum se sossega:

todos nascendo, crescendo, se casando, querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza, ser importante, querendo chuva e negócios bons.

São pessoas e não ideias arranjadas que mobilizam um conselho para o cotidiano. Mas, como viver é um descuido prosseguido, vamos vivendo e tecendo um movimento que destrua as abstrações preconceituosas e estereotipadas entre as regiões do Brasil, procurando cada vez mais conhecer o cotidiano de cada lugar do nosso país, preparando-se a cada nova relação para conviver com a diferença. Somos brasileiros e nossa característica essencial é a diversidade.

Me findo neste texto, deixando partes de mim, consciente de que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. E, que para escrever o único estudo é mesmo escrever. Palavra por palavra fui me enredando nas trilhas que percorri na tela e em mim mesmo, procurando um conselho para vida cotidiana.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicolau. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. *O Ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político pedagógico*. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002.

DOSTOIÉVSKI, F. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Edições 34, 2000.

FILHO, Raimundo Silvio Dantas. *Participação, Diálogo e Confiança: caminhos para a democracia na escola*. 208P. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GUTHRIE, W. K. C., *Os sofistas*. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulos, 1995.

ROSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVEIRA, Eli Celso da. *Livro de utopias regras e métricas*. 139p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Os Pré-socráticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E O CONSELHO ESCOLAR

Éden Ernesto da Silva Lemos

Introdução

O artigo em pauta tem como objetivo principal refletir sobre a importância da gestão democrática participativa do espaço público da Escola, através da tecnologia dos Conselhos Escolares. Sendo que o conceito de tecnologia aqui é compreendido como *Téchne*, ou seja, a *arte de fazer*, de fazer-se nas relações com os outros no mundo em que existimos.

Servirá como referência para o recorte temporal deste texto alguns aspectos históricos da sociedade brasileira que são considerados importantes para as reflexões que se busca empreender nos limites deste artigo.

A trajetória histórica da formação da sociedade brasileira tem propiciado vários momentos de vivências sociais importantes para a elaboração da mentalidade política do brasileiro. Na maioria esmagadora das etapas desta trajetória, a gestão democrática participativa não tem sido compreendida como um caminho viável para a construção e administração dos espaços públicos do país. Dentre estes vários momentos históricos, foi escolhido o período que vai da chamada *modernização autoritária*, denominação apresentada por Silva¹, até o período da chamada *redemocratização*. Este será o recorte temporal escolhido para os fins deste texto.

¹ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. 9. ed. In: _____. *História geral do Brasil*.

O início deste período histórico escolhido foi decisivo na sedimentação de uma gestão da coisa pública hierarquizada, com baixa participação popular, com forte centralização das decisões nas instâncias mais graduadas do poder executivo, associada aos interesses dos grandes grupos empresariais nacionais ou estrangeiros. Conforme se pode identificar, o Estado brasileiro era:

[...] autoritário, dotado de grande capacidade superordenadora da sociedade civil; um sistema produtivo baseado na grande empresa privada, apoiada por uma importante rede de empresas de serviços públicos; e um ordenamento jurídico orientado no sentido da exclusão seletiva de qualquer influência dos intelectuais, da Igreja, e de grupos organizados de estudantes e trabalhadores, além das organizações de esquerda, ou seja, de quaisquer possibilidades efetivas de oposição. (FERREIRA JR., BITTAR, 2006, p. 1170).

As evidências são muito significativas de que este modelo ainda não foi superado até os dias de hoje. Ainda se percebe que esta herança autoritária e centralizadora permanece ativa, dificultando que uma concepção de gestão democrática participativa seja consolidada, com maior facilidade, no cotidiano das relações sociais no país. Mas não só como um fenômeno das estruturas do Estado, mas também, e principalmente, daquilo que nos estrutura o ser, na intimidade dos pensamentos, emoções.

Alguns Momentos Históricos na Superação de um Paradigma de Gestão Antidemocrática do Espaço Público.

Dentro deste contexto de autoritarismo de característica civil-militar, dois fenômenos sociais importantes podem

ser ressaltados para os objetivos que se propõem aqui. Está se reportando à movimentação organizada de alunos e professores que conseguiram resistir a este modelo de gestão e propuseram, em dois momentos distintos, a necessidade de existência de outro mais participativo. Eles colaboraram para a existência de uma mentalidade política brasileira democrática e participativa. Estes setores da sociedade civil do país se organizaram e promoveram um movimento de resistência a este modelo de gestão pública autoritária. Aliaram-se a eles os intelectuais da época, algumas alas progressistas da Igreja, além das organizações de esquerda, apresentadas acima por Ferreira Jr. e Bittar (2006).

Como está se falando de alunos e professores, dá para se compreender um pouco a força mobilizadora que estes segmentos da comunidade escolar apresentaram, àquela época, para a construção da democracia participativa no Brasil. A perspectiva aqui não é de promover uma reflexão anacrônica, historicamente falando, mas sim, identificar na memória da construção da mentalidade da Gestão Democrática Participativa na sociedade brasileira, que já se identifica um legado consistente de vivências. E mais, que não estamos começando um movimento com a Técnica dos Conselhos Escolares, mais dando apenas continuidade ao processo histórico-social desta mudança paradigmática.

O espaço público das Escolas, na contemporaneidade, já foi conquistado por uma legislação que defende o princípio da Gestão Democrática Participativa. Nos dias atuais precisamos dar continuidade a esta construção e os Conselhos Escolares são espaços valiosos para propiciar uma Educação Política que aprofunde esta ruptura com aquela mentalidade arcaica de gestão dos dias da ditadura civil-militar.

Um dos exemplos lembrados a partir desta memória de lutas, resistência a uma gestão antidemocrática, foi a organização dos alunos secundaristas do Rio de Janeiro que, para contrapor a este modelo vigente à época, produziu a *passeata dos 100 mil*.

Desde o golpe de 1964 que prisões e arbitrariedades eram as marcas da ação do governo civil-militar, especialmente no período do presidente Costa e Silva. A repressão policial atingiu o máximo no final de março de 1968, com a invasão do restaurante universitário “Calabouço.” Nesta invasão, o comandante do pelotão da Política Militar (PM) do Rio de Janeiro que foi responsável pela repressão do movimento, o aspirante Aloísio Raposo, assassinou o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, de apenas 17 anos. Este momento de violência e desrespeito às expressões democráticas de cidadania no Brasil foi o estopim para que no início de junho deste mesmo ano, o movimento estudantil começasse a organizar um número cada vez maior de manifestações públicas, com o apoio de vários outros grupos da nossa sociedade.

No dia 26 de junho de 1968, portanto, numa manhã inesquecível que só o Rio de Janeiro, com suas belezas naturais poderia favorecer, um ato político de belíssima expressividade também iria se concretizar e deixar o seu legado na educação política do cidadão brasileiro. Nas ruas da Cinelândia, mais ou menos 100 mil pessoas iriam se aglomerar para exigir do poder público mais respeito aos direitos de expressão, de participação popular na condução dos interesses da coisa pública no Brasil. Com o slogan “*Abaixo a ditadura. O povo no poder*”, esta passeata contribuiu com o processo da mudança da mentalidade política que vem se realizando ao longo do tempo histórico da nossa sociedade. Esta mudança é lenta, mas vem sendo construída

paulatinamente, progressivamente, na longa duração do tempo histórico brasileiro.

Na continuidade deste período é que se identifica outro acontecimento deste momento de arbitrariedades do poder público no país. As instâncias responsáveis pela gestão da Educação Pública brasileira também usaram da mesma estratégia truculenta, repressora e impositiva, quando definiram mudanças neste setor de ações, tão importante para a formação do cidadão do país.

Foi ao longo deste processo histórico que se instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Neste momento, o governo centralizador de decisões estendeu, sem consulta aos profissionais da educação, a disciplina de Estudos Sociais para todas as séries do antigo 1º Grau, como afirma Andrade (1998). Medida essa que teve como um dos marcos a aprovação do Decreto-Lei Nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizava “a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.” (FONSECA, 1995, p. 26).

O marco do período definido acima será o ano de 1971. É nele que temos o agravamento das dificuldades no ensino de algumas disciplinas escolares que passaram a ser consideradas perigosas para o projeto político da ditadura que dominou o poder no Brasil. As mais afetadas foram história, geografia e filosofia, dentre outras. A exacerbação a que nos reportamos diz respeito especificamente à perda da autonomia destas disciplinas escolares, realidade que as prejudicaram extremamente. Tudo isso ocorreria no contexto deste regime civil-militar e dentro do processo em que o governo do general Médici complementaria “a configuração do projeto educacional que vinha sendo arquitetado desde 1964 e implantado mais detalhadamente desde 1968.” (FONSECA, 1995, p. 21). Medidas

estas que estavam inseridas no contexto mais amplo da chamada Política de Segurança Nacional.

Foram momentos que possibilitaram o surgimento de perseguições políticas severas, de uma desqualificação dos profissionais da educação do nosso país; *a proletarização do professor*. Mas, por outro caminho, essas condições difíceis propiciaram uma organização política destes professores, seja na constituição da Associação Nacional de História (ANPUH), criada em 1961, ou na Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1962, e transformada em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), no ano de 1971. Destaca-se ainda a integração da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), criada em 1934, nesta luta.

As políticas educacionais que emergiram destas mudanças impostas pelas autoridades educacionais que estavam no poder, contribuíram decisivamente para que a formação aliçada dos professores de história e geografia.

É importante pontuarmos, com mais detalhes, a atitude dos representantes do governo civil-militar, que ao criarem as Licenciaturas Curtas, promoveriam a perda da autonomia da história e geografia como disciplinas escolares e possibilitariam o crescimento das Instituições Privadas de Ensino Superior. Atos que iriam provocar a desvalorização da profissão de professor. A respeito desse aspecto, Fonseca afirma que

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma [...] Assim, as licenciaturas curtas

cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 1995, p. 27).

É um momento em que o Modelo Hegemônico da Formação Docente a que Ramalho (2003) se refere, firmar-se no Brasil e fortalece profundamente o hiato existente entre as Universidades e as escolas de 1º e 2º grau, inviabilizando a apropriação, por parte desses professores, dos importantes e necessários avanços do conhecimento histórico e dos conhecimentos das ciências da educação. Vai também impossibilitar que os esforços de pesquisa das Universidades brasileiras se enriqueçam com os problemas e conhecimentos originários do espaço escolar.

Juntas, essas associações lutaram durante as décadas de 1970 e 1980 pela retomada da autonomia das disciplinas de história e geografia escolar. Esse esforço se tornaria um passo decisivo para a extinção da “disciplina” de Estudos Sociais do currículo da Educação Básica brasileira. Além desta contribuição imediata, o trabalho de resistência política e pedagógica possibilitaria, por conseguinte, o enfraquecimento da proposta da formação inicial universitária através das Licenciaturas Curtas, que começaria a perder a sua viabilidade como estratégia na formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil.

Estes movimentos organizados que nasceram do esforço e perseverança de alunos e professores mobilizados legaram a certeza de que é possível continuar promovendo esta mudança paulatina e contínua da mentalidade política do cidadão brasileiro. Mesmo em um momento histórico do Brasil, perigoso para quem reivindicava mudanças democratizantes, isto foi possível.

Para que a cada dia o modelo político centralizado, ainda hegemônico na sociedade brasileira, seja superado definitivamente, e que a Gestão Democrática Participativa se consolide em nós e entre todos que formam a nação brasileira, se faz necessário a continuidade deste esforço de mudança paradigmática. E neste sentido, a possibilidade, o caminho já conquistado dos Conselhos Escolares, se constitui numa realidade poderosa de continuidade desta luta que alunos e professores já nos ensinaram ser possível e viável nesta trajetória. Agora chegou a ora de integrar pais, funcionários, gestores e a comunidade do entorno da escola.

Neste sentido, é importante lembrar a afirmação de Freire:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (BRASIL, 2004a, p.9).

É nesta perspectiva que se faz necessário avançar nesta direção cada dia um pouco mais. Este trabalho imenso que se põe diante de nós é factível. Temos um legado em que seres humanos comprometeram a sua própria vida para nos legar a oportunidade da continuidade deste esforço político. O marco legal não garante a conquista, mas propicia a certeza de que se está na direção correta *de assumir esse país democraticamente*.

Os Conselhos Escolares na Continuidade da Construção de uma Gestão Democrática Participativa do Espaço Público

Os Conselhos Escolares se constituem num espaço privilegiado para a conquista definitiva de uma Gestão Democrática Participativa do espaço público, da coisa pública, em nossa sociedade. Contribui para esse processo uma formação continuada dos integrantes da comunidade escolar e local, com vistas a tomarem a escola democraticamente.

Como esta ação pode ser concretizada na práxis cotidiana das escolas? O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – PNFCE – criado pela Portaria Ministerial Nº 2.896 (BRASIL, 2004b) tem colaborado decisivamente neste esforço praxiológico de fazer que os seres humanos que integram as escolas deste país possam criar e consolidar esta Técnica.

Ela está sendo realizada quando o Conselho Escolar possibilita que na Escola se reúnam:

[...] diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos. (BRASIL, 2004a, p. 22).

Só esta realidade em definir o Projeto Político-pedagógico de uma escola com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e de integrantes da comunidade local, já aponta para uma força revolucionária da gestão participativa do espaço público. O Conselho Escolar poderá se tornar uma das estratégias mais poderosas de se educar a população do Brasil a *tomar este país democraticamente*.

Ora, os Conselhos Escolares são

órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras. (BRASIL, 2004a),

no espaço público da escola. Além disto, estão sob a responsabilidade dos Conselhos Escolares:

[...] analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã. (BRASIL, 2004a, p. 34).

Logo, este *lugar de participação e decisão* precisa ser fortalecido por um esforço continuado de todos que já despertaram para o empoderamento político que ele pode propiciar aos que são educados no espaço escolar. É nesta direção que se deve perseverar. Mesmo não sendo o único caminho possível e viável, a constituição e fortalecimento dos Conselhos Escolares é um caminho potencialmente favorável a esta ruptura paradigmática que está se construindo no Brasil ao longo da sua história. Neste sentido, concordamos com Conti e Silva (2010) quando afirmam que:

Dentre esses mecanismos, ênfase seja dada à atuação dos conselhos municipais de educação (CME) e do conselho escolar, que se afirmam de alto a baixo na estrutura educacional, desempenhando papel cada dia mais promissor. Entendemos esse cenário até aqui sugerido como um processo, no qual a única garantia que temos é que desejamos enterrar um passado de desprezo às maiorias desse país, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, gratuita, laica e emancipadora, e com amplas possibilidades de participação nas decisões escolares. (CONTI, SILVA, 2010, p. 60).

É nesta perspectiva de que a “única garantia que temos é a de que desejamos enterrar um passado de desprezo às maiorias desse país” (IDEM, 2010), em que uma mentalidade de gestão antidemocrática foi estabelecida desde antes de 1964. Defendemos como promissor, o caminho histórico-social dos Conselhos Escolares que está sendo construído oficialmente no Brasil, especialmente nos últimos anos.

Considerações Finais

A importância da gestão democrática participativa do espaço público da Escola, através da Técnica dos Conselhos Escolares, mesmo não sendo a única estratégia viável para atingir este fim colimado, se constitui numa das mais ricas conquistas para a educação política das maiorias esquecidas historicamente pelo poder público brasileiro.

O legado dos brasileiros que lutaram por um país mais democrático, dentro do contexto histórico da ditadura civil-militar que dominou o poder público nacional entre 1964 até meados da década de 1980, precisa ser lembrado na memória da população do Brasil para que não esqueçamos que é

possível sim dar continuidade a esta herança sócio-histórica e seguir adiante construindo novas conquistas, aprofundando esta luta que ainda não se consolidou como uma superação paradigmática. A mentalidade, ainda hegemônica, de uma Gestão Antidemocrática do espaço público, deve ser superada definitivamente em nossa história. Espera-se que em breve, o que já se conquistou na legislação de nossa nação em torno da democracia participativa, se torne a práxis de todos que administram o espaço público. Sejam eles servidores públicos, da iniciativa privada ou qualquer cidadão brasileiro. Pois “é o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos!”

Referências Bibliográficas

ANDRADE, João Maria Valença. *O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série*. Tese (Doutorado), UFRN, PPGEd, 1998. 352 P.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Elaboração: Genuíno Bordignon. Brasília-DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial Nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Diário Oficial [da] Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 set. 2004b. Seção 2, p. 7-8.

CONTI, Celso; SILVA, Flávio Caetano da. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, Maria Cecília (Org). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 59-70.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995. 169 P.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor - profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208 P.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org). *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 351-384.

CONSELHO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS E INTERCESSÕES

Swamy de Paula Lima Soares

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir as possíveis relações entre políticas públicas e conselhos escolares. Mais ainda, procura questionar algumas potencialidades de instituição dos conselhos escolares como espaço de gestão e de política, portanto, como espaço de gestão do espaço público. Trata-se de um texto teórico, que visa muito mais lançar possibilidades interpretativas sobre a gestão do espaço público (estatal) do que propriamente apresentar conclusões ou teses mais rígidas que, necessariamente, iriam requerer outras estratégias de compreensão do fenômeno da gestão democrática (como o debate com dados empíricos, por exemplo). Em síntese, pretendemos alimentar um debate a partir de questionamentos, compreendendo que o ato de questionar é uma das etapas centrais no esforço intelectual de desnaturalização dos conceitos.

É bem verdade que em diversos discursos contemporâneos no campo das políticas educacionais (discursos de gestores, profissionais da educação e acadêmicos), a gestão democrática e a necessidade de políticas públicas parecem formar uma espécie de consenso, tanto no campo dos discursos teóricos quanto na dimensão propriamente política. No caso das chamadas “políticas públicas” parece haver quase que uma utilização mágica do termo para enfrentar diversos problemas sociais. Em outras palavras, requerer políticas públicas para problemas específicos, sejam eles relacionados à moradia,

identidade de grupos e setores, inclusão social, dentre outros temas, parece significar algo “natural” nos mais variados discursos contemporâneos. O termo natural, colocado entre aspas, sugere certa desconfiança; sugere, portanto, encarar esse fenômeno procurando compreender o que se esconde por trás dos discursos, aparentemente recheados de consenso. O exercício hermenêutico seria o de desnaturalizar as coisas, procurando suas especificidades históricas e, algumas vezes, mostrando as contradições e fragilidades dos consensos. Tratar o termo política pública situando outras possibilidades de visão será o objetivo da primeira seção desse capítulo.

A segunda seção, esta de caráter mais “provocativo”, irá explorar alguns conceitos de política pública, procurando estabelecer diálogos com o Conselho Escolar. Como falamos, entendemos que o conselho, por sua própria natureza constitutiva, suscita novas perspectivas de gestão do espaço público, basicamente pelo seu caráter democrático. A questão é saber em que medida essa potencialidade da natureza do Conselho Escolar pode contribuir para se pensar novas formas de tratamento da gestão pública ou, ainda, da ação (política) em favor do bem comum. Analisar esses movimentos é, portanto, um exercício de imaginação sociológica. Mills (1975) chama atenção de que a imaginação sociológica talvez nos faça perceber as relações que temos com os outros, com o nosso próprio cotidiano, com o tempo histórico em que vivemos¹, com questões maiores que dialogam conosco, mas que, por vezes, não percebemos. Esse tipo de percepção – a imaginação so-

¹ A situação do tempo presente descrita por Mills se assemelha à metáfora do *Angelus Novus* de Walter Benjamin. A representação do tempo e da própria modernidade analisada por Benjamin se apresenta na figura do anjo, cujos olhos apontam para frente; nele, a força do progresso é comparada a uma “tempestade” que impede o anjo de “juntar os fragmentos do passado”.

ciológica – abriria a possibilidade de compreendermos as relações que nos ligam com o mundo, contextualizando nossas experiências individuais ou em grupo. Portanto, “imaginar” possíveis relações entre a proposta do Conselho Escolar e novas possibilidades das políticas públicas é um desafio parcialmente aceito nesse capítulo.

Políticas Públicas: entre a Ação e o Estado

Em boa parte da literatura acadêmica sobre políticas públicas, no geral, e políticas educacionais, em particular, adota-se o conceito de políticas públicas como o Estado em ação, tal como nos introduziu Muller e Jobert (AZEVEDO, 2002). Na verdade, poderíamos dizer que a conceituação dos autores franceses revela algo da tradição política daquele país, onde, primeiramente, o Estado era o próprio governante e, posteriormente, fora o objeto principal da ação revolucionária. Em outros termos, a tradição política francesa colocou o Estado como uma espécie de elemento-chave a ser compreendido como ação pública legítima ou, ainda, como objeto das tomadas de poder, seja pelas intenções absolutistas, seja pelo espírito revolucionário. Não é a toa que a ideia do Estado como legítimo representante da ação pública fora incorporada pela tradição sociológica francesa, especialmente no seu mais célebre representante. Refiro-me à tão conhecida analogia que Émile Durkheim fazia sobre o papel do professor – autorizado pelo Estado – a propagar legitimamente os valores caros à sociedade. Estado, sociedade e ação pública são, portanto, termos muito aproximados em parte da tradição política e sociológica da França, o que talvez explique em parte o conceito de Muller e Jacob de que a “política pública” seria, necessariamente, a ação do Estado.

Não queremos dizer que essa visão sobre ação pública e Estado é algo exclusivamente francês. Quase todos os manuais de Ciência Política vão nessa direção. Entretanto, é certo que outras tradições políticas foram formadas “questionando” o legítimo poder do Estado como representante do bem público. É o caso da tradição norte-americana, por exemplo, sempre mais “desconfiada” com certa tendência totalizadora do Estado. Talvez por isso as ideias liberais tenham prosperado com tanto vigor nesse país como uma espécie de aparato ideológico. A outra tradição que “desconfiava” do Estado como representante do “público” fora o marxismo. Sim, por mais que liberalismo e marxismo sejam identificados como opostos irreconciliáveis, ambos chamaram atenção à tradição política ocidental sobre os perigos do Estado. No caso do marxismo, pelo menos na sua feição mais original – ou seja, os próprios escritos de Karl Marx – o Estado era visto como algo não neutro. Não havia neutralidade no Estado porque não há neutralidade na sociedade. Haveria, portanto, uma intencionalidade de uma classe social que, para se manter no poder, tomaria as estruturas sociais (inclusive o próprio Estado e sua condição estrutural) para manter e alargar o seu domínio em relação às outras classes. O Estado não seria representante do “público”, mas seria, sim, representante dos interesses burgueses. No campo oposto, o liberalismo negava a ação totalizante do Estado, uma vez que poderia infringir na perda da liberdade dos indivíduos. Os grandes liberais nunca negaram totalmente a necessidade de existência do Estado, entretanto, este deveria ser mínimo, restrito a pequenas questões (como o poder de polícia) que não fossem resolvidas plenamente no exercício da liberdade individual em sociedade. No marxismo o Estado era expressão do domínio burguês. No liberalismo, era uma ameaça às liber-

dades individuais – uma vez que poderia ser utilizado pelo ímpeto humano de controlar tudo e a todos.

Essas duas perspectivas críticas em relação ao Estado – ainda que tenham tomado configurações históricas diversas – nos fazem colocar em “suspensão” a ideia de que a ação política – ou política pública – estaria diretamente vinculada a esse ente. Ora, se a política pública é o Estado em ação, poderia o Estado não agir em favor do bem público? Poderia agir em favor de uma classe ou segmento social que o dominasse? Ou ainda, poderia a ação do Estado ser uma ação de negação da liberdade individual? Poderia a ação do Estado ser a expressão do ímpeto totalitarista do ser humano, negando a liberdade, princípio vital do espaço público?

Essas questões, de longe, não serão respondidas neste texto. Foram colocadas apenas para pensarmos em que medida nossos discursos sobre a ação política, o Estado e a sociedade, mereceriam uma espécie de revisitação, à luz das tradições filosóficas que – por um caminho ou por outro – sempre desconfiaram de um discurso aparentemente fácil. Entretanto, para avançarmos na questão, seria importante refletirmos sobre o termo “política pública” para perceber em que medida as palavras nos revelariam práticas sociais não vistas por nós em um primeiro momento. Não é nosso objetivo negar o papel do Estado. Como veremos nas próximas seções deste texto, a ação do Estado (e sua natureza) é um elemento importante para se compreender os elementos da ação pública, ainda que não seja o único fator que deva ser levado em consideração. Mas, antes disso, seria preciso compreender o que se entende por política e o que se entende por público para, talvez, lançarmos mais luz ao debate.

A Política e o Público

A política é uma ação prescritiva. Ela diz o que tem que se fazer, conduz o viajante, é uma atividade essencialmente prática. A ideia presente nessas expressões pertence a Max Weber e foram utilizadas para distinguir a política da ciência. Enquanto a ciência não deveria ter pretensões de dirigir uma situação, de dar resultados práticos aos problemas colocados, a política teria missão inversa. É na política que tomamos decisões, que conduzimos as nossas ações e as ações conjuntas de nossa comunidade, povo ou nação. Ora, se entendemos, na esteira de Weber, a política essencialmente como uma atividade prática, seria importante compreender qual seria o seu papel nas ações humanas, ou seja, em que medida essa necessidade de ação se coloca diante de nós? Se a política é uma necessidade prática, o que deve orientá-la?

As pistas para a resposta a essa pergunta podem nos ser apresentadas pelas reflexões de Hannah Arendt. Isso porque a filósofa alemã também relaciona a política com a ação, mas toma rumos distintos para definir o que viria a ser esse segundo termo. Em outras palavras, Arendt, ao compreender o fenômeno humano, traz novas conceituações e interpretações para o que viria ser propriamente a “ação” humana.

Duas considerações sobre o pensamento de Hannah Arendt merecem ser destacadas para iniciarmos uma breve retomada do seu conceito de ação. Conforme analisa Lafer (2003), o pensamento de Arendt se afasta de qualquer tipo de idealismo, da mesma forma, como segunda grande característica, pensa os problemas do mundo a partir dos movimentos concretos, das situações concretas traçadas pela história. Talvez essas considerações expliquem o teor e o peso analítico do primeiro grande livro publicado pela

autora, intitulado “Origens do totalitarismo”. Neste livro, Arendt (2000) analisa o fenômeno do totalitarismo a partir de uma aguçada interpretação que o relaciona a dois outros fenômenos: o surgimento do antissemitismo moderno e do imperialismo, movimentos que se relacionam com o surgimento da burguesia e, principalmente, com o papel atribuído ao Estado-nação nos séculos XVIII e XIX. Uma das grandes preocupações de Arendt é justamente perceber o quanto esses fenômenos contribuíram para a ascensão de regimes totalitários no século XX. Esses regimes criaram uma espécie de conjuntura social que se baseava na mentira, geralmente disseminada pela propaganda oficial do Estado, e no terror, realizado principalmente pela polícia secreta. Esse duplo movimento tipicamente característico dos regimes totalitários (e em especial do nazismo e do stalinismo²), é absolutamente contrário ao que Arendt considera como ação, que seria a capacidade humana de se relacionar com o outro a partir da diversidade. O temor da autora se expressa à medida que tais regimes negam plenamente aquilo que seria, segundo sua visão, a construção do diálogo político a partir da diversidade. Os brutais acontecimentos do século XX, iniciado com as duas grandes guerras, colocou o temor à tona à medida que explicitou que é possível criar regimes, contextos sociais, que neguem plenamente o direito humano da aparição pública, da participação em uma comunidade humana. Cabe explicar, portanto, como Arendt concebe esse espaço que seria, grosso modo, o espaço onde se dá a ação e, portanto, a política.

² Vale ressaltar que as críticas de Arendt ao stalinismo fez com que ela fosse bastante “questionada” por parte dos intelectuais de esquerda de sua época. Na verdade, dificilmente poderíamos catalogar a posição intelectual de Arendt e, menos ainda, as consequências políticas de seu pensamento.

Datado de 1958, o segundo grande livro de Hannah Arendt – *A condição humana* – procura discutir como nós “entramos”, “permanecemos” e “experimentamos” o mundo. Essas questões implicam, inclusive, na percepção de como constituímos a nossa subjetividade diante de nós e dos outros. Arendt (2003) destaca duas formas possíveis de posição frente ao mundo: a primeira, a vida contemplativa e a segunda, a vida ativa. É justamente na segunda posição que Arendt concentra seus esforços intelectuais para analisar a nossa estadia no mundo. Isso não significa dizer que a forma contemplativa não seja considerada por ela. Posteriormente, certos elementos da vida contemplativa e da construção da subjetividade foram retomados no último livro (incompleto) escrito pela autora em que ela, de certa forma, volta à filosofia, de onde tinha inicialmente partido (LAFER, 2002).

Seguindo as diferenciações estabelecidas por Arendt, é a partir de três experiências que participamos da vida ativa: através do trabalho, da fabricação e da ação. No trabalho, estariam as ações humanas ligadas à produção das condições de existência, àquilo mais próximo da natureza. Na fabricação, o homem é um criador (*homo faber*), transformador da natureza; “o artesão é um homo faber, como também é o artista, pois ambos fabricam objetos.” (LAFER, 2003, p. 30). A terceira forma de experiência no mundo seria, justamente, aquilo que irá diferenciar por completo o homem da natureza, ou seja, a única atribuição que poderíamos chamar de exclusivamente humana. A ação seria a capacidade de ocuparmos o mundo pela mediação da linguagem, a atribuição de dialogarmos com o outro e construirmos algo novo. Seria na ação que Arendt identifica a atividade política (como capacidade de criação do novo) e a liberdade. Neste sentido, em Arendt, a liberdade não seria

apenas um atributo pessoal, restrito ao indivíduo como nos ensina a tradição liberal. Como esclarece Lafer:

Liberdade em Hannah Arendt é a liberdade antiga, relacionada com a polis grega. Significa liberdade para participar, democraticamente, do espaço público da palavra e da ação. Liberdade, nesta acepção, e a política surgem do diálogo no plural, que aparece quando existe este espaço público que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora. (2003, p. 31).

A liberdade se daria no campo do espaço público, pois estaria diretamente vinculada à possibilidade de aparição, de exposição das ideias e pensamentos no espaço de construção coletiva. A privação da liberdade é, sobretudo, a negação da atuação no espaço público. Entende-se, nesse sentido, a situação dos grupos minoritários (principalmente judeus) na Europa antes da segunda grande guerra. Os apátridas não tinham o direito do pleno exercício da ação, da política, porque não eram reconhecidos no quadro da cidadania dos Estados-nação. Uma vez vinculada ao Estado à possibilidade de aparição no espaço público (seria preciso ser cidadão de um Estado para poder atuar politicamente), esses grupos passavam a ser desprotegidos e, em um extremo, passíveis de serem descartados (ARENDR, 2000).³

As diferenciações estabelecidas por Arendt entre o trabalho, a fabricação e a ação, por um lado, recupera em certa medida a discussão sobre a política nos clássicos. Isso não

³ Talvez para nós educadores seja importante revisitar a crítica de Arendt ao conceito de cidadania e sua vinculação direta aos Estados-nação. Isso porque, no exercício de desnaturalização dos conceitos, o termo cidadania aparece como um consenso irremediável, em que todos falam e poucos problematizam. Se a este texto não cabe o aprofundamento, não nos privamos de, pelo menos, provocar o pensamento sobre esse assunto.

significa que Arendt seja uma nostálgica da *polis* grega (como muitos a acusam). Talvez uma das grandes preocupações de Arendt seja, ao olhar para a tradição, entender os elementos de ruptura que, no mundo moderno, diminuem a possibilidade da ação e da construção do espaço público. Neste sentido, os caminhos teóricos escolhidos por Arendt diferem substancialmente dos conceitos de Marx. Segundo Marx, o trabalho “cria” o homem e a ideia de emancipação está vinculada diretamente a não exploração do trabalho. Marx cria brilhantemente uma análise da sociedade capitalista pelo viés das estruturas que alienam o trabalho e o trabalhador, que reificam o homem na sua relação com a natureza e com os outros homens. Reconhecendo o brilhantismo do pensador alemão, Arendt identifica um equívoco central: como podemos explicar o homem a partir de uma dimensão que está diretamente ligada ao reino das necessidades? Para Arendt, o caminho a ser escolhido para pensar o homem e sua estadia no mundo está justamente naquilo que o especifica: o diálogo e a diversidade. As consequências políticas desse pensamento, por um lado, levam a indagar na história em que momentos essa construção do novo esteve mais presente na formação de nossas sociedades. Em outros termos, em que momento a *ação* no espaço público esteve diminuída e/ou excluída. Poderíamos entender uma preocupação ética de Hannah Arendt. Na medida em que chegamos a uma espécie de ápice da negação da ação (o totalitarismo) seria preciso (re)perceber esse “tesouro perdido” para não chegarmos à barbárie. A chave para isso seria um repensar a ação pública, potencializando-a. Ela (a ação) seria a única forma de convivermos com a diversidade sem reduzi-la ou exterminá-la por movimentos ideológicos que, muitas vezes, o fazem em nome da emancipação de uma raça/povo (nazismo) ou de uma classe (stalinismo).

Ora, se o conceito de política e ação segundo Hannah Arendt nos fala sobre a natureza humana no ato de construir elementos novos com seus pares, há de se discutir ainda o espaço onde esse movimento acontece. Em outros termos, se avançamos na conceituação da “política”, seria preciso relacioná-la ao “público”, para compreender as possíveis interpretações sobre política pública para além da ação do Estado (não excluindo essa visão, mas não reduzindo o conceito a ela). Nesse aspecto, o filósofo norte-americano John Rawls nos dá algumas pistas interessantes sobre o assunto.

Na verdade, o espaço público designado por Rawls seria um espaço de interesse comum, onde cada cidadão deveria agir não pensando apenas no seu interesse próprio, mas no bem da coletividade. Esses interesses próprios e particulares são legítimos e importantes para as pessoas, uma vez que se constituem, inclusive, no princípio das associações comunitárias entre cidadãos. Por exemplo, posso ter uma moral própria, uma ideia clara do que é certo e errado. Posso ainda compartilhar essa ideia em grupos e associações. Mas no debate público, preciso abstrair minimamente as minhas crenças para que a minha vontade particular não “atrole” e “destrua” as outras visões de mundo que, sendo razoáveis, são tão importantes socialmente quanto a minhas. Nesse caso, o espaço público é antes de tudo um espaço social e não comunitário. A ação cidadã no espaço público, por consequência, deveria levar em conta não apenas o interesse pessoal (ou da comunidade de que participo), mas um interesse comum, direcionado por uma postura altruísta do cidadão.

Por exemplo, embora as igrejas possam excomungar hereges, não podem queimá-los; tal exigência tem por objetivo garantir a liberdade de consciência. As universidades não podem cometer certas formas de discriminação: essa

exigência objetiva ajudar a estabelecer a igualdade equitativa de oportunidades. Os pais (mulheres assim como homens) são cidadãos iguais e têm direitos básicos iguais, entre os quais o direito de propriedade; eles têm de respeitar os direitos de seus filhos (futuros cidadãos) e não podem, por exemplo, privá-los de cuidados médicos essenciais. Além disso, para estabelecer a igualdade entre homens e mulheres no tocante ao trabalho na sociedade, à preservação de sua cultura e à sua reprodução ao longo do tempo, são necessárias disposições especiais no direito de família (e sem dúvida também em outros âmbitos) para que o encargo de alimentar, criar e educar os filhos não recaia mais pesadamente sobre as mulheres, prejudicando assim sua igualdade equitativa de oportunidades. (p. 14-15).

Se tomarmos as concepções de Rawls como pistas para a compreensão do que viriam a ser políticas públicas, podemos afirmar que as ações conjuntas (políticas) devem, de certo modo, ser formadas não só no espaço da *ágora* grega, mas devem ter como finalidade também o bem comum. Aí reside uma discussão interessante. O que cabe ao público e/ou ao privado? Arendt, uma filósofa apaixonada pelas questões públicas, coloca, por exemplo, o amor como algo relativo ao privado. Só a nós cabe as explicações de quem amamos e quem deixamos de amar. Por mais que o amor seja um assunto coletivo, sua experiência é uma vivência única, pessoal e intransferível. Está, portanto, no reino das ações privadas, particulares, cravadas no fundo de nosso peito. Entretanto, a possibilidade de pessoas expressarem amor uma a outra em uma rua ou praça e a garantia de que elas serão preservadas, diz respeito ao público, a todos nós que defendemos os direitos dos seres humanos. Portanto, independentemente das minhas concepções e das minhas escolhas amorosas (âmbito privado) existe

um elemento na discussão que diz respeito a todos, que é o direito das pessoas amarem e serem reconhecidas socialmente por isso. Nesse caso, uma ação (política) em relação ao bem comum (pública) diz respeito às lutas pelo direito comum de expressão do amor e de respeito às diferenças.

Repensando a Política Pública

Como observou Arendt, a tarefa de pensar sobre uma determinada coisa sugere, de certa forma, uma consideração ampliada sobre o fato, a partir da exposição pública das diversas opiniões que podem surgir e serem expressas em um determinado espaço público. Neste sentido, propomos “pensar” algumas possibilidades das políticas públicas serem espaços importantes (ou não) para o exercício da ação pública. Como falamos, a tarefa de pensar diferencia-se de uma atividade cognitiva (em que há, como diria Lafer, o imperativo da verdade sobre a *doxa*, a opinião) e caminha pela estrada pantanosa dos conceitos que cada um tem do assunto. Por isso, nossas reflexões têm um caráter muito mais aproximado de um ensaio do que, propriamente, de uma reflexão empírica mais sistematizada.

Em um primeiro momento, é necessário distinguir o que seria e qual a natureza do objeto tratado. Se pensarmos a política pública como uma ação sistematizada do Estado (AZEVEDO, 2002) frente a uma questão social (CASTEL, 2000), podemos, então, observar uma diversidade de finalidades e propósitos das políticas públicas que devem ser esclarecidos para o debate. Em outras palavras, a resposta à questão “as políticas públicas, de certo modo, são espaços efetivos da ação política?” deve ser precedida do questionamento sobre o objeto da própria política pública. Desse modo, dando o exemplo

de políticas públicas de combate à fome, poderíamos inferir de que o objetivo e o objeto desta política não estariam relacionados ao que, no entender de Arendt, seria a ação, a ampliação do debate no espaço público. Estaria, em nosso modelo teórico, muito mais vinculado à garantia da subsistência, da condição elementar de vida orgânica que é a capacidade de se alimentar regularmente. Ainda que tal questão possa (e seja) problematizada no espaço público (como plataforma e direcionamento da ação de certos governos), a natureza da política pública impediria uma discussão mais aprofundada se ela estaria ou não no campo da ação política. Neste exemplo, estaria no campo da garantia de direitos básicos de existência orgânica no mundo.

Outro quadro que influi no pensamento e na discussão sobre política pública diz respeito às atividades que se propõem garantir um direito social, como o caso da educação, por exemplo. Conforme destaca Brayner (2009), se trouxermos uma reflexão rigorosa, a partir de Arendt, para a educação, esta (especialmente a educação formal, ou se seja, a escola) não seria necessariamente um espaço de ação, pois a escola deveria formar crianças que, futuramente, iriam poder agir dentro do espaço público. A escola seria, então, um modelo de transição entre a dimensão privada da família e a dimensão pública da sociedade. Como espaço de aprendizado (de conteúdos historicamente produzidos pela humanidade), haveria uma dimensão de preparação que, pelo menos a princípio, não estaria diretamente vinculada à ideia arendtiana de ação do homem (cidadão) no espaço público. Portanto, a rigor, também políticas sociais (pela sua natureza) não poderiam ser pensadas enquanto possíveis espaços de ação política, nos termos de Arendt. Seriam, como no caso da educação, ações do Estado que, uma vez plenamente adquiridas, serviriam de preparação (das crianças) para um exercício futuro da dimen-

são política, da aparição no espaço público (evidentemente, como destaca o próprio Brayner, a questão fica mais complexa se pensarmos a educação de adultos que, na visão do autor, não poderia ser plenamente interpretada a partir do modelo de Arendt). Estariam nessa reflexão as políticas de proteção de direitos (crianças, adolescentes) ou de garantia de um sistema de atendimento eficiente à saúde, por exemplo.

Resta saber se há, pois, sentido em pensar uma política pública como espaço de ação. Como ressaltamos anteriormente, se analisarmos a natureza e função de certas políticas, não poderíamos “requisitar” que elas sejam espaços de ação quando, na verdade, são espaços de garantia de direitos fundamentais de existência (alimentação e saúde física) ou de preparação para a ação futura (no caso da educação de crianças). Contudo, se pensarmos que essas políticas (e tantas outras) colocam a ideia de participação como elemento chave de gestão, poderíamos encontrar alguma pista que, de certa forma, esclareça a nossa dúvida inicial. Em outros termos, diversas políticas públicas de garantia de direitos sociais têm colocado a ideia de participação como elemento central na definição de seus propósitos. Se a educação de crianças é um direito de preparação (para elas), a luta pela sua garantia, a disputa pelos conteúdos a serem desenvolvidos no currículo, a possibilidade da comunidade escolar e não escolar influenciar nas decisões da escola, bem como outros elementos, podem sim se encontrar no campo do debate, da discussão e da criação de consensos provisórios nos espaços públicos. Da mesma forma, vale citar tantas outras ações políticas atuais que sublinham a participação dos cidadãos como mote de sua própria formulação e direcionamento, como no caso das propostas de realocação de parte do orçamento público mediante consulta da população (orçamento participativo).

Olhando sob esse prisma, poderíamos sim pensar a política pública (ainda que ela tenha como objeto a garantia de direitos de subsistência ou de preparação) como espaço de ação, à medida que, inclusive, elas mexem com as prioridades a serem desenvolvidas em um contexto de escolhas direcionadas pelo Estado. Ainda que tenhamos justificado em parte nossas inquietações, caberia a inclusão de outra pergunta. A questão seria, justamente, indagar em que medida uma ação estatal institucionalmente constituída poderia ser um espaço de “exercício” da ação pública ou, ao contrário, um empecilho para ela.

Para responder a presente questão, entendemos que as reflexões de Arendt sobre as instituições podem lançar luzes ao referido debate. Evidentemente há algumas distinções entre o processo institucional do Estado e sua ação via política pública. De qualquer forma, o que nos interessa sobre as reflexões arendtianas acerca das instituições é perceber em que medida poderíamos ter o exercício da política pública como uma atividade meramente técnica (como técnica de gestão) ou uma atividade de razão e efeitos políticos (ação). Haveria ainda uma terceira possibilidade, ou seja, a utilização da política pública como tática de governo. Essa terceira consideração remete a um perigo: se a política pública é utilizada como tática de governar, é preciso um forte aparato institucional para que ela não seja objeto de manipulação ideológica. De modo a clarificar nossas análises, apresentaremos como “tipos ideais” essas três possibilidades da política pública. Como o próprio conceito weberiano sugere, essa distinção vale mais como estratégia metodológica de análise, efetivamente, do que como retrato empírico do mundo real. Ou seja, ao analisar uma política pública, poderemos encontrar uma coexistência de mais de uma possibilidade na mesma atividade (política pública). Neste sentido, seriam:

1. Política Pública como técnica de gestão – Situadas como objetivos de governos, as políticas públicas podem ser concebidas como técnicas de gestão, geralmente com modelos bem delineados, com metas de cumprimento rígidas e estruturas predefinidas de avaliação. Nesta possibilidade, não seria tão importante a participação dos sujeitos ou atores que, de certa forma, são objetos da política. Ainda nesse panorama, a dimensão técnica seria o critério de formulação, implantação e avaliação da eficácia e da eficiência da política. Estaria, pois, distanciada (enquanto objeto de análise) de mais possibilidades de aproximação com aquilo que chamamos de construção do debate público. Um fator que incide diretamente na ideia de política pública como técnica de gestão, diz respeito ao quadro institucional em que ela está inserida. O possível debate sobre uma orientação política (no sentido das escolhas, do debate que faz surgir um movimento concreto) estaria apenas na sua concepção original. O seu desenvolvimento e/ou fim estaria situado no quadro do cumprimento institucional que lhe dá suporte.
2. Política Pública como tática de governar – A política pública como tática de governar se situa no campo da formação dos discursos que, em algum sentido, subsidia o “poder” de algum governo sobre os governados. Contudo, vale destacar, que o exercício do poder acima mencionado difere do conceito de poder em Hannah Arendt. Para Arendt, o poder tem relação com a própria construção da coletividade e poderia dialogar com a autoridade, elemento fruto do consenso provisório vindo da política. Nesse exemplo, a

tática de governar teria a ver com a criação de mecanismos de poder (aproximado do conceito de poder em Foucault) que criaria uma legitimidade para a ação do governante. O grande “perigo” da política pública como tática de governar é o potencial conteúdo ideológico que carrega. Neste sentido, se afastaria do conceito de técnica de gestão (balizada pela institucionalidade) e poderia se aproximar de uma tática de promoção (geralmente mediado pela propaganda) de uma opinião sobre a outra (no caso, de um governo instituído). Essas táticas poderiam estar situadas num quadro de institucionalidade ou não, o que, grosso modo, seria ainda mais grave. Exemplos de usos “eleitoreiros” de políticas públicas poderiam estar situados nessa possibilidade, ou seja, enquanto tática de manutenção do poder, tática de governo de um sobre os outros.

3. Política Pública como possibilidade de ação – Por fim, teríamos a política como possibilidade de ação política se, efetivamente, tivermos outro tipo de envolvimento de seus “usuários” na formulação e implantação da mesma. Neste sentido, o critério de participação é fundamental para analisarmos em que medida uma política pública promove o debate no espaço público e, da mesma forma, se os seus resultados são ou não direcionados pela decisão oriunda do debate (público). Significa dizer que, nesse exemplo, a política pública deveria estar situada no quadro de autoridade vinda da participação e da escolha deliberada de forma democrática daqueles que participam de sua execução ou, de alguma forma, daqueles que serão afetados por ela. Isso não significa uma ação

contrária ao quadro institucional, por exemplo, frisado no modelo de política como técnica de gestão. Contudo, tanto no quadro de implantação como no quadro de avaliação da política, é de suma importância que sejam incluídas as ações dos atores que, decerto, poderiam redirecionar os objetivos, metas e propósitos da política. Portanto, nessa possibilidade, a política pública não estaria restrita aos critérios técnico-jurídicos da institucionalidade (ainda que não esteja imune a elas, justamente, por ser um elemento de ação do Estado, o que a difere de uma ação da sociedade civil, por exemplo) e, tampouco, seria utilizada como tática de governo (no sentido foucaultiano). Talvez, nessa possibilidade, se aproximasse efetivamente de uma ação política, no sentido atribuído por Arendt.

À Guisa de Conclusão: Conselho Escolar e a Política Pública como Possibilidade de Ação

Nesta última seção, de caráter conclusivo, faremos algumas observações sobre em que medida as ações do Conselho Escolar podem se aproximar dessa conceituação apresentada de política pública como um espaço de possibilidade de ação, no sentido arendtiano. Na verdade, como anunciamos no início deste capítulo, trata-se de hipóteses, não derivadas de simples exercício de imaginação, mas de vivências e observações do movimento dos conselhos escolares no Brasil. Na verdade, podemos afirmar que os conselhos escolares, pensados como instância de democratização da gestão da escola, se movem em espaços de contradição. O interessante é que esses espaços de contradição é que possibilitam a ele uma atuação

diferenciada na instituição estatal – a escola. Apresentaremos alguns desses movimentos contraditórios, explorando em que medida os conselhos podem contribuir para uma visão ampliada de ação conjunta (política) no espaço público.

Primeiramente, poderíamos afirmar que o Conselho Escolar está na estrutura do Estado, mas não é Estado. Nesse caso, a potencialidade do conselho como política pública está no fato de não negar o Estado, mas contribuir para a democratização, para a participação de todos aqueles que fazem a política pública, incluindo os servidores públicos, os seja, os funcionários do Estado, e os “usuários” da política, os estudantes. Contudo, o Conselho Escolar ainda que esteja na estrutura do Estado não está submetido à sua ação direta que, a depender das relações políticas que montam os governos, podem não favorecer o desenvolvimento de ações democráticas. Nota-se que, com isso, não queremos negar o conceito de política pública como ação do Estado. Entretanto, também não podemos perder de vista que a publicização da política também passa por ações que democratizem o próprio “Estado em ação”. Nesse sentido, o Conselho Escolar tem uma potencialidade de agir na democratização das ações da escola, não rompendo com o Estado, mas não se submetendo exclusivamente à sua lógica. Da mesma forma, podemos destacar a relação que o Conselho Escolar tem com as Secretarias de Educação, portanto, com os órgãos de operação do Estado. O conselho não precisa ser contrário à Secretaria, mas, em determinados momentos, se apresenta como um elemento crítico (inclusive das políticas da Secretaria) no interior da escola. Nesse sentido, esse papel desempenhado pelo Conselho Escolar pode, potencialmente, ser uma espécie de ação crítica com vistas à publicização das ações políticas.

É nesse movimento que o Conselho Escolar aparece como um interessante local de publicização da ação política.

Vê-se, nessa linha argumentativa, que o Conselho representa os interesses da comunidade escolar e local, mas esses interesses estão ligados diretamente à institucionalidade da escola (BRASIL, 2004). Em outros termos, o Conselho Escolar é uma espécie de local diferenciado, onde a escola estatal não é mais só estatal, mas essencialmente pública, à medida que reflete as visões e interesses de uma coletividade com vistas à democratização das ações políticas. Na verdade, o Conselho é o único espaço no ambiente escolar que traduz essa potencialidade. É justamente por isso que focamos nossas argumentações na defesa que essa instância pode contribuir para se pensar formas diferentes de políticas públicas. Não só aquelas que representam a ação do Estado, mas uma ação (institucional) não submissa, dialogada e refletida por aqueles que, de certo modo, são o sentido de existência das ações de uma instituição estatal, ou seja, as pessoas. Por isso, um Conselho Escolar atuante pode, potencialmente, questionar e ir além de uma ação pública estatal que visa a tática de governar ou a burocracia estatizante. As ações estatais da escola podem, efetivamente, ganhar uma dimensão de política (ação) realizada conjuntamente (público – Arendt) com vistas ao bem comum (público – Rawls).

Essas observações, como falado anteriormente, não são fruto de um exercício abstrato de imaginação. Têm relação com diversas experiências no país onde os Conselhos Escolares têm aparecido como ponto importante na definição das ações das escolas – já não mais apenas estatais, mas sim públicas no sentido ampliado do termo. Tais ações, inclusive, têm se desvinculado das políticas de governo que – mesmo muito bem intencionadas – são suscetíveis às mudanças e transformações, à leva das sucessões partidárias. Essa dimensão institucional, para além das vontades individuais dos governantes

de plantão, talvez seja o próximo horizonte utópico a ser desenvolvido pelos conselhos escolares em diversas regiões do Brasil. Esses novos horizontes utópicos, sem sombra de dúvida, estimulam a reflexão sistematizada sobre um movimento que apresenta contornos diferenciados e tem ganhado justa visibilidade nas ações reconhecidamente exitosas no campo da educação pública no país.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

_____. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Um mundo entre os homens (um confronto entre Hannah Arendt e Paulo Freire). In: *Reunião Anual da ANPED*, 32. Caxambu, 2009.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CONSELHO ESCOLAR E PROCESSOS FORMATIVOS: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS REALIZADAS

*Maria Cecília Luiz
Sandra Aparecida Riscal
Juliana Carolina Barcelli*

Introdução

Este texto é resultado de algumas reflexões teóricas e de alguns dados selecionados na prática de ações realizadas com cursos de formação continuada em Conselhos Escolares, tanto em encontros presenciais como na modalidade a distância. Assim, as questões aqui apresentadas tiveram origem em diferentes experiências, decorrentes de ações que vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores, docentes e alunos, da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) que atuam em projetos voltados para os Conselhos Escolares (CE), na modalidade a distância e/ou presencial.

Na modalidade a distância, por meio da parceria com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC), um curso de extensão vem sendo oferecido desde 2010, para técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação. Inicialmente abrangiam-se quatro estados: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Atualmente, em sua terceira oferta, o curso atinge seis estados, com a inserção de Rio de Janeiro e Espírito Santo. Na modalidade presencial, têm sido oferecidos cursos e oficinas para as Secretarias Municipais de Educação do interior paulista, com o objetivo de acompanhar e discutir a implementação da gestão democrática nas escolas municipais a partir da

elaboração do PPP (Projeto Político-Pedagógico da Escola) e da valorização do papel da participação da comunidade neste processo, por meio dos Conselhos Escolares.

O estudo aqui apresentado não corresponde propriamente a uma pesquisa, e os dados não decorrem de um processo de observação sistematizado. Antes de tudo é o resultado de uma reflexão suscitada por essas experiências. Os dados empíricos restringem-se aos relatos em discussões e debates ocorridos nas oficinas sobre os Conselhos Escolares e foi a riqueza de questões e a diversidade de temas abordados que levaram a elaboração deste artigo. Disto decorre que as conclusões aqui apontadas não podem ser generalizadas para além das próprias experiências, sem um estudo mais extensivo. Elas são apresentadas, no entanto, com o intuito de analisar o estudo da democratização da vida escolar, por meio de colegiados, como o Conselho Escolar.

Alguns Indicativos e Reflexões sobre a Situação dos Conselhos Escolares

Entende-se que o fortalecimento dos Conselhos Escolares, assim como os demais espaços democráticos na escola promovem a distribuição de poder e a participação dos diferentes educadores, mas para que suas ações se efetivem, é de suma importância que esses compreendam a sua organização e o seu funcionamento.

A investigação aqui apresentada teve esta perspectiva, de analisar o funcionamento e a organização dos CEs, a fim de averiguar como alguns municípios estavam utilizando esse colegiado no processo de democratização da escola. Partiu-se do pressuposto de que o tema é bastante abrangente, sendo que os dados foram recolhidos por meio de atividades realiza-

das durante o período dos cursos e, também, por meio de um questionário¹, no curso a distância. Assim, essas respostas dos técnicos não foram recolhidas diretamente das Secretarias de Educação, mas, sim representaram a percepção desses educadores, com suas visões e posturas. Destaca-se que houve uma riqueza muito grande em seus relatos, pois como profissionais da educação, conheciam a realidade das escolas e a amplitude das políticas públicas locais. Desta forma, o levantamento que foi realizado (inventário) transformou-se em informações de como estavam funcionando os Conselhos Escolares destes municípios, na visão desses cursistas.

Nas oficinas e discussões foi apresentada uma variedade de opiniões, algumas comuns e partilhadas pelos diferentes educadores e outras muito distintas, resultantes da cultura escolar local. O inventário indica alguns dos aspectos comuns aos diferentes relatos. Especificamente, foi selecionado, com vistas ao objetivo desta exposição, um conjunto de elementos comuns aos discursos, denotando a permanência de práticas tradicionais que, por vezes, rejeitavam a diversidade e não fomentavam o respeito aos direitos humanos. É importante ressaltar, aqui, que estas atitudes não se apresentavam, nas declarações, de forma declarada ou consciente. Em todos os casos, os educadores acreditavam que realmente agiam em favor da democratização da escola.

Em geral, é na forma como os obstáculos à consecução deste objetivo é apresentada, que a permanência de práticas que constituem impeditivos para o processo almejado, pode ser detectada. Estas práticas pertencem ao campo do agir im-

¹ Este questionário, semiestruturado foi elaborado pela equipe pedagógica da UFSCar, com 30 perguntas (abertas e fechadas). A participação dos cursistas foi voluntária, uma vez que este foi deixado à disposição no ambiente coletivo virtual (no moodle), durante a primeira fase do curso.

pensado, próprio ao procedimento habitual, que se repete na vida cotidiana sem que seja elevado a condição de reflexão. A reflexão seria precisamente esta dobra, este voltar-se sobre si mesmo, que permite atribuir significado a própria ação. Percebeu-se que muitos profissionais da educação não faziam ideia do que era e como deveria ser o funcionamento do Conselho Escolar, embora, por meio das respostas existisse a intenção em adquirir tais conhecimentos.

As práticas apresentadas a seguir, na forma de itens, constituem um repertório daquilo que, a partir das oficinas, tornou-se o objeto de reflexão:

- *Os CEs como Espaço de Homogeneização*: nas oficinas foram realizadas discussões sobre gestão democrática, e constatou-se uma tendência a homogeneização das ações do conselho sem atenção às diferenças de gênero, etnia, nacionalidades dos pais, cultura local etc. Em boa parte isso se deveu ao fato de, em alguns CEs, as deliberações permanecerem centralizadas na figura do diretor. A própria composição dos conselhos, por vezes, não refletia a diversidade da comunidade, mas sim, de pessoas que mantinham relações de maior proximidade com a equipe gestora da escola.
- *Permanência de Relações de Poder Clientelistas e Patrimonialistas* (FAORO, 1994): obtiveram-se informações a respeito da permanência de formas tradicionais de ação política como o clientelismo e patrimonialismo². Em geral, o funcionamento democrático do CE era obstruído pela permanência de práticas tradicionais de gestão que refletiam uma incapacidade político-institucional de transfor-

² Para saber mais sobre patrimonialismo e clientelismo no Brasil ver FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática 1994.

mar as práticas administrativas e políticas de acordo com a perspectiva de gestão democrática. Por vezes, a dependência financeira dos órgãos municipais, estaduais e federais, associada à reduzida capacidade organizacional e às práticas assistencialistas levavam a permanência destas formas de legitimação das relações de poder na escola. Acredita-se que são comuns as negociações de cargos escolares, as propostas populistas, o benefício de parentes e a cooptação de membros da comunidade.

- *Não Conhecimento dos Direitos dos Conselheiros e da Comunidade*: alguns procedimentos simples que possibilitavam a participação da comunidade, muitas vezes, foram ignorados. Procedimentos relativos à convocação para reuniões ordinárias e/ou extraordinárias, processo eleitoral, punição de alunos não eram, frequentemente, acessíveis a todos. Orientações sobre a possibilidade de qualquer pessoa, além da direção da escola, inserir assuntos além daqueles previstos nas pautas das reuniões ordinárias; divulgação e leitura das atas seguidas de aprovação pelos conselheiros; registro e obrigatoriedade das justificativas das faltas dos conselheiros em ata; respeito à pauta das reuniões; publicação das datas e determinação do tempo de antecedência para convocação de reuniões; criação de um cronograma com datas e horários das reuniões; convocação de membros efetivos e suplentes ainda eram procedimentos não institucionalizados em muitos CEs. Esses elementos, geralmente, eram considerados secundários e burocráticos, mas sabe-se que constituem aspectos fundamentais para o acesso de todos à gestão da escola e sua ausência abre espaço para a manipulação e afastamento dos conselheiros. Muitas vezes, o que se encontrava eram improvisações, reuniões apenas para referendar atos já



previamente decididos ou debates sobre questões supérfluas que afastavam a maioria das pessoas da comunidade dos CEs. A ausência de procedimentos formalizados para a convocação e funcionamento das reuniões constitui um flagrante obstáculo à plena ação dos conselheiros e denota sua ignorância em relação aos seus direitos e o desrespeito destes direitos por parte da direção da escola. A ausência de informação propiciava o arbítrio e permite que prevaleça a autoridade tradicional. Esta é uma premissa básica para o funcionamento pleno do Estado de direito.

- *Ausência de Discussão sobre Representatividade*: a noção propagada de representatividade foi um dos mais importantes obstáculos à participação nos CEs. A noção comumente enunciada nas discussões segundo a qual o representante era alguém escolhido em função de seu maior esclarecimento sobre os problemas da escola, revelou um importante aspecto das relações de poder no espaço escolar. Os votantes da comunidade escolar tendiam a eleger representantes que consideravam mais capazes do que eles próprios em conhecer o interesse geral e de interpretar, desse ponto de vista, as vontades individuais. Entretanto, a questão da representatividade, geralmente, vinha acompanhada da queixa da ausência de formas institucionalizadas de eleição dos representantes e de consulta aos representados sobre os temas de discussão, além de ausência de divulgação e publicação das decisões.
- *Primazia do Diretor na Gestão da Escola*: um dos obstáculos apontados nas discussões para a efetivação de uma gestão democrática estava na atual estrutura administrativa da escola, que apresentava hierarquicamente o diretor como o representante do Estado junto a escola e não como o representante da escola junto ao Estado. Muitas vezes,

esse gestor defendia apenas os interesses do Estado ou do poder público do qual ele era representante. Ainda que ele concordasse com a vontade coletiva, sua posição era de coibir a autonomia do grupo, em nome da autoridade que lhe fora conferida pela função ou cargo que ocupava. Notas-se que a concepção de gestão ainda é frequentemente definida por meio de concepções diretivas e de liderança.

- *Ausência de Autonomia da Unidade Escolar*: a ausência de autonomia também foi apontada com um dos obstáculos fundamentais para uma ação democratizante dos CEs. Esta autonomia deveria ser definida, pelos educadores, como a possibilidade de deliberar sem as limitações impostas pelos poderes extraescolares e para além da legislação que disciplina o funcionamento da administração das escolas, nos diferentes níveis de governo. A impossibilidade de se contrapor às normas estabelecidas pelos órgãos superiores que normatizavam e estabeleciam a organização e funcionamento das escolas gerava frustração permanente. Sem a possibilidade de deliberar sobre o que consideravam importante, os conselheiros acabavam por considerar o CE um colegiado artificial que não assumia tarefas importantes.
- *Atividades Assistencialistas*: algumas atividades dos CEs ficavam reduzidas à obtenção e administração dos recursos financeiros da escola. Em muitos aspectos, a própria legislação federal, estadual e municipal que rege os CEs, limitava as atribuições de gestão da escola e associava o papel da ação da comunidade escolar às formas de participação mais tradicionais, de caráter assistencialista, recreativas ou de ajuda financeira. Estas práticas constituíam um dos artifícios mais utilizados para atrair a comunidade do entorno, especialmente os familiares dos alunos, para

a participação de atividades na escola. Pode-se observar, de forma generalizada, uma tendência, em particular das autoridades locais, em dificultar uma efetiva participação, dos segmentos populares nas instâncias de poder decisório. Contraditoriamente, esta comunidade era chamada a participar, mas em atividades assistencialistas, ou em busca de recursos para a escola.

Essas concepções arroladas nos indicaram que, de uma forma geral, a ausência de um ordenamento interno à escola, que estabelecesse princípios claros de respeito aos direitos e à diversidade, impedia o desenvolvimento de práticas de gestão e de organização mais democráticas.

Algumas Reflexões sobre Gestão Democrática e Participação

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a escola é tida como “referência para a formulação e gestão das políticas educacionais.” (Idem., p. 295). Desta forma, as práticas organizacionais como a autonomia e a gestão centrada na escola são referências. Em contrapartida, observa-se que, no Brasil, a democracia ainda está sendo estabelecida, não temos historicamente uma cultura democrática, e isso foi constatado nos relatos dos cursistas.

Mesmo carecendo de uma análise mais detalhada, com relação às semelhanças e diferenças dos municípios de pequeno, médio e grande porte, enfatiza-se, principalmente, no estado de *São Paulo* que houve a municipalização, na maioria das cidades de pequeno porte e estas estavam gerindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental por meio de sistema de ensino próprio, sem uma concepção de educação muito bem definida, utilizando-se de material pedagógico



apostilado (adquirido em sistemas privados de ensino), para suprir suas dificuldades relacionadas à educação escolar.

Verificou-se, segundo os relatos, que o CE não possuía, em sua grande maioria, legislação própria, carecendo, muitas vezes, de reuniões sistemáticas e de visão mais profunda do seu papel e das suas funções, levando-se em conta que as atribuições do Conselho Escolar, o seu funcionamento e a sua composição, dentre outros aspectos, eram determinados pelo regimento de cada sistema de ensino e pelo Regimento Interno de cada conselho. Aparentemente, o Conselho Escolar era um colegiado que cumpria sua existência formal, sendo registradas inúmeras dificuldades com relação a comunidade participar dos processos decisórios, além de inexistirem políticas que estimulassem a relevância do conselho no cotidiano das escolas. Garcia (2008), afirma que participação não significa apenas a possibilidade de controle sobre a qualidade do serviço prestado, mas, sobretudo, a formação de sujeitos que realmente se apropriem de valores democráticos.

Apesar de ser um quadro, aparentemente negativo, os relatos trazidos pelos cursistas mostraram que o envolvimento das Secretarias de Educação e a consequente adesão a proposta de fortalecer o CE vem aumentando. Há constatação de que a participação nos processos decisórios ainda não se dá na intensidade esperada, e assinalaram a necessidade de novas ações a serem postas em prática.

Os conflitos que se estabelecem nas sociedades modernas colocam em questão a capacidade de integração tanto das divergências sociais quanto individuais. Por meio do entendimento, da superação de comunicações distorcidas entre as pessoas, podemos ocupar lugar significativo no enfrentamento dos desafios educacionais atuais. A saída apontada para a superação dessa falta de entendimento consiste na conso-

lidação de mudanças profundas na gestão da educação, com processos comunicativos que visem promover democracia. Por isso, o diálogo se faz essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de indivíduos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele.

O processo de gestão democrática, defendido por Freire (2003), deve ser propiciado pelo diálogo, na alteridade, e ter como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade e equipe escolar. Ele ressalta que a gestão democrática é um ato político que deve ser organizado coletivamente, com propósito de desenvolver ações que propiciem qualidade na escola. Cury (2000), afirma que a escola é uma instituição de serviço público e se diferencia por oferecer ensino como bem público. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores determinados constitucionalmente. Caracterizamos os Conselhos Escolares como colegiados representativos, também da sociedade civil, e, portanto, devem definir normas e ações no âmbito de suas esferas de atuação. Possuem o desafio de lutar pela garantia da sua institucionalidade, a favor dos direitos de todos os envolvidos na escola, evitando priorizar vontades singulares, de governos transitórios.

O Conselho Escolar e as Possibilidades de Participação

Entende-se que o Conselho Escolar (CE) é um colegiado que, entre outros, possui função decisiva nessa democratização da educação e na instituição escolar. Por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos, possui papel importante na discussão, na definição e no acompanhamento do desenvolvimento de diversas práticas escolares, com pers-



pectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora. Sua ação compreende a construção entre democratização e educação de qualidade (lembrando que ensino de qualidade está ligado à transformação da realidade, longe de padrões pre-estabelecidos) e, por isso, destaca-se como um colegiado que propicia canal de participação da sociedade civil em instâncias públicas, permitindo a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e de formação de várias opiniões.

Faz-se necessário chamar a comunidade para dentro dos muros escolares para participar com propósitos definidos, ou seja, essa participação deve resultar em desempenhos nítidos como: discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com reais necessidades da escola; buscar uma autonomia responsável para gerir os recursos recebidos ou produzidos na própria comunidade escolar; e avaliar, com clareza e capacidade, os resultados obtidos pelos alunos na apropriação de seus conhecimentos, na perspectiva da inclusão etc.

Bobbio (2000) afirma que somente ocorre a compreensão dos conceitos sobre desenvolvimento democrático numa sociedade quando os espaços de participação nas decisões aumentam, e não apenas quando há aumento no número de pessoas participando. Entre esses espaços podemos incluir a escola, como espaço de construção da cidadania, de liberdade de expressão de ideias, e de crescimento pessoal e social. A questão da democracia na escola passa pelas políticas públicas, pela gestão da instituição, envolvendo discussões sobre currículo escolar, e chegando às relações interpessoais. Pensar gestão democrática e autonomia nas escolas públicas não significa, simplesmente, adotar e/ou implantar leis e decretos, trata-se de um processo de construção coletiva, em que os profissionais da educação e a comunidade local devem se envolver.

Isto implica compreender a escola não mais como uma organização burocrática, em sua estrutura formal, cabendo lugar à estrutura informal, igualmente relevante. Em verdade, a escola passa a ser vista como uma construção social, apresentando-se tanto na sua forma mais visível como mais subterrânea, onde se dão os processos complexos próprios de cada contexto específico das unidades escolares. A variável contextual, portanto (em sua dimensão política, cultural, simbólica etc.), passa a ser determinante; com o espaço escolar se colocando, segundo Nóvoa (1999), como um local onde todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados, devido à sua capacidade integradora que pode conferir à análise das organizações escolares um papel crítico e instigante.

O reconhecimento da autonomia relativa da escola (NÓVOA, 1999; BARROSO, 2003; LIMA, 2003), como algo que existe de fato, pode ser melhor explorado e potencializado, sobretudo com vistas ao panorama das recentes formas de regulação das políticas públicas. O que está em jogo é a possibilidade de uma nova gestão das escolas públicas, envolvendo alguns elementos fundamentais, como: projeto, contrato, lideranças, participação, redes e saber. Merece destaque, dado o foco desta reflexão, dois elementos: *saber* e *participação*. O primeiro deles está na base da denominação das escolas como “organizações aprendentes” (LIMA, 2003), marcadas por duas características fundamentais: uma implica liderança coletiva, em vez de gestão de topo (todos decidem sobre os objetivos (p. 133); e a outra são frutos de atitudes, compromissos e estratégias que têm de ser cultivados, já que não nascem do nada. (p. 137) Ou seja, demandam “diálogo, em vez de obediência; influência, em vez de comando; princípios, em vez de regras; interdependência; confiança mútua; missão partilhada.” (p. 132).

Não basta, porém, falar-se em autonomia concedida; é necessário uma liderança coletiva, o que significa o envolvimento de todos, tanto no ato de pensar como de executar. Isso requer uma nova concepção de gestão, que coloca o gestor muito mais como um intelectual, ao invés de um administrador. Serão necessários, portanto, novos processos de liderança, o que vai além do perfil do gerente moderno, que busca a eficiência vista como um valor em si mesma, destituída de conteúdo político e ético, que precisam ser rapidamente recuperados.

Ambiente democrático, com forte densidade comunicativa, e com liderança responsável, política e eticamente falando, demarcam o novo território da gestão das escolas públicas em tempos difíceis como os que estamos vivendo. A cultura interna das escolas varia devido às negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, as crenças, as ideologias e os interesses dos professores, administradores, funcionários, alunos e seus familiares. Segundo Motta (1997), as situações administrativas são filtradas por esse conjunto que guia seu trabalho e suas atitudes, compondo seus estilos administrativos.

Antonio Candido (1964), por sua vez, ao analisar a estrutura da escola, entendeu que esta não se limitava apenas a uma estrutura administrativa regida pelo poder público, na qual existiam relações oficialmente previstas, mas algo mais amplo, que eram as relações sociais estabelecidas entre seus componentes. Este algo mais se converteu em um diferencial entre as escolas, mesmo que elas fossem regidas por um mesmo código específico de normas. Mesmo que as normas instituídas (leis oficiais) e/ou as políticas públicas sejam padronizadas, cada instituição as interpreta de um jeito e as adaptam conforme sua própria cultura organizacional e dinâmica interna.

Pensando que autonomia, liberdade e democracia são processos a serem construídos com o outro, a escola pode ser concebida como instituição que permite a aprendizagem da democracia como prática e não apenas como método. Seja por meio de Conselhos Escolares, de Colegiados, e outras instâncias, este estabelecimento de ensino permite a participação ativa de todos – professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos, comunidade local – em processos decisórios, criando um espaço de aprendizagem democrática que refletirá em outros aspectos da vida destas pessoas.

Neste artigo, reflete-se sobre tais possibilidades e desenvolvimento de ações variadas, baseadas em tais princípios, cabendo destaque às ações junto aos conselhos escolares (CE), espaço, em tese, privilegiado para o alargamento de concepções avançadas de gestão colegiada nos termos aqui apresentados.

É por meio desses espaços que acontecem as aprendizagens mútuas, na qual a educação formal e a não-formal, segundo Gohn (2006), se complementam, permitindo troca de experiências e oportunidades únicas. Nesse sentido, foi possível constatar alguns resultados importantes, de cunho social, como a apropriação, pelos cursistas, de certos saberes que lhes eram úteis em outras esferas da vida, como por exemplo: conhecimento de legislação, do funcionamento da administração pública, dos direitos e deveres; desenvolvimento de capacidade de interagir socialmente em grupos de discussão. Outro, teve a ver com o conhecimento a respeito da função do conselho, o que contribuiu significativamente para a sua autonomia, sobretudo pela possibilidade de interlocução entre os diferentes segmentos, resultando na reflexão conjunta, capaz de mobilizar em favor de ações coletivas.

Assim, acredita-se que democratizar a escola com vistas a uma educação de qualidade deve ser uma ação conjunta, de-



cidida por todos, na qual os educadores escolares podem exercer esse ato político. A gestão democrática tem seus conceitos baseados no compartilhar decisões, visando uma educação de qualidade com transparência e corresponsabilidade. Neste aspecto, caracteriza-se por privilegiar a partilha de poder, e a necessidade de vincular ações pedagógicas, administrativas e políticas da unidade escolar, diferente da perspectiva da administração por gerenciamento e suas exigências.

Conselho Escolar como Formador de Indivíduos mais Participativos

Com a finalidade de se evidenciar o princípio de gestão democrática do Conselho Escolar, pautado em um ideal de democracia, pretendeu-se aqui destacar a importância desse colegiado para a formação de pessoas mais participativas dentro do viés de uma administração transparente e democrática.

O intuito desta exposição foi apresentar algumas reflexões sobre a relação entre Conselhos Escolares e a importância da formação. Para atingir os fins propostos, tomou-se como base um inventário de problemas provenientes de discussões em oficinas e cursos que permitiu o estabelecimento de um repertório de questões relativas ao processo de democratização da escola. A análise destas questões possibilitou que se apresentassem diferentes aspectos da vida escolar. A concepção de Conselhos Escolares apresentada pelos educadores que participaram das oficinas e discussões foi o resultado de um processo de idealização e denota uma concepção de colegiado baseada em práticas tradicionais de democracia e participação. Noções como ordem, organização, direito, certo e errado não são objeto de discussão na escola, porque são assumidas como naturais. A heterogeneidade da escola é submetida a uma moral homogeneizante.

A assimetria nas relações de poder, em favor dos profissionais da escola, acabou por determinar o afastamento de boa parte da comunidade, que mesmo quando interessada, ficava a margem do processo de decisão. Essa assimetria, segundo as discussões nas oficinas, se apresentava com maior veemência nas dificuldades que boa parte dos representantes da comunidade tinham ao entrar em contato com os conteúdos e temas tratados nas reuniões. A falta de informação sobre os assuntos tratados no CE acabou por levar aspectos relativos ao campo dos direitos a serem tratados como generalidades legais, que por sua natureza técnica eram deixados nas mãos daqueles que seriam os especialistas no assunto. Despolitizavam-se, assim, os debates em torno dos direitos dos indivíduos e as discussões éticas acabavam reduzidas aos seus aspectos legais.

O estabelecimento de um discurso de autoridade, que referenda os aspectos da cultura escolarizada por parte de gestores escolares revelou a tendência à concentração das decisões nas mãos do grupo dirigente, excluindo-se, assim, os demais sujeitos, cuja diferença não atendia aos requisitos ocultos para a participação. Esse requisito oculto era determinado pela proximidade à formação cultural, escolar e social da equipe gestora da escola, além da adesão aos princípios estabelecidos para reger a vida escolar, segundo a ótica dessa equipe. Entende-se, assim, que eram princípios e requisitos estabelecidos informalmente, mas que determinavam a forma como cada um era tratado, formando e informando suas posições no campo das relações de poder constituídas na escola.

Estes princípios e requisitos informalmente estabelecidos criaram um campo de relações nos quais aqueles que dele faziam parte se comunicassem sem a necessidade de uma orientação pública. Isso permitiu que os Conselhos não



fossem, na maioria dos casos, institucionalizados e atuassem informalmente, sem regras claras e nem procedimentos públicos de convocação.

O Conselho Escolar surgiu juntamente com a ideia de escola democrática, enquanto formador de cidadãos críticos que poderiam atuar conscientemente dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, na realidade destes municípios, ainda existia a dificuldade de se evidenciar práticas democráticas com princípios de gestão compartilhada, demonstrando que o elo comunidade-escola ainda não estava fortificado e contrariando o princípio norteador deste colegiado: fortalecer “[...] a cultura democrática e participativa em território nacional.” (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 47).

Acredita-se que, para que essa dificuldade seja superada os interessados diretos e indiretos da escola devem conhecer o significado da gestão democrática e elaborar seu projeto político-pedagógico ao pensar suas próprias ações, sempre considerando que uma das funções essenciais da escola é melhorar a aprendizagem dos alunos. Isso expressa que a instituição escolar precisa refletir e sistematizar sua concepção de educação, uma vez que esse processo pode ajudá-la a estruturar seus objetivos e promover ações capazes de atender suas prioridades. São essas práticas cotidianas que possibilitarão a concretização da gestão democrática nas instituições escolares à medida que se crie certa coerência entre os objetivos proclamados pela instituição e o *ethos* democrático da escola. Nesse sentido, são as pessoas que colocam em prática o que almejam alcançar. Libâneo (2001) afirma que, para se possuir uma educação de qualidade, é preciso que a comunidade escolar estabeleça esforços para uma gestão democrático-participativa, na qual as decisões sejam discutidas com o coletivo e expostas para os envolvidos no processo de deliberativo da escola.

Para elucidar a importância da implantação do Conselho Escolar nas escolas, faz-se necessário a utilização de alguns referenciais teóricos que estabeleçam uma base de estudos para se pensar o conceito de participação. Conforme Libâneo (2001), a participação é a melhor maneira de se assegurar a gestão democrática ou, como diz Santos Filho (1998):

[...] a participação é parte de um processo de educação política e moral, além disso ela é um instrumento do desenvolvimento de hábitos de senso crítico e julgamento, e da responsabilidade. (Ibidem., p. 13).

E essa participação pode ser promovida por colegiados, como o Conselho Escolar, desde que esses tenham propostas e projetos para a instituição, articulando-se com os demais espaços coletivos de participação, como Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres (APM), reunião de pais etc. (LUIZ; CONTI, 2007, p. 4).

Com a investigação, ficou evidente que há uma política de incentivo a um sistema de gestão democrática que vem buscando aumentar a qualidade da educação na escola pública brasileira. O desejo pela participação direta nas decisões vem mobilizando as instituições públicas e as políticas educacionais que passam a abranger programas que contribuem com os processos de democratização da escola. Nota-se que o Conselho Escolar realça a gestão democrática dentro das escolas públicas de educação básica, conforme prevê a Legislação Nacional (Constituição Federal 1988, LDB Nº 9394/96 e Plano Nacional de Educação 2011), com o intuito de descentralizar a gestão das escolas e levar à participação efetiva da comunidade, da escola, dos estudantes e seus familiares.

Algumas Considerações

Nos cursos de formação continuada buscou-se formar grupos de educadores capazes de estabelecer relações de confiança entre si, à medida que iam compartilhando experiências vividas. Algo bastante incentivado, também, foi tirar muitos educadores da situação de meros espectadores, tornando-os mais interessados em discutir a realidade das Secretarias de Educação e das escolas, inclusive propondo práticas. Essa perspectiva possibilitou que esses cursistas enfrentassem suas situações problemas com mais reflexão e elaborassem propostas com encaminhamentos e soluções. Preocupando-se com isso, a equipe pedagógica da UFSCar ofereceu esses cursos de extensão com intenção de priorizar discussões, reflexões e aprendizagens em torno dos temas que afetavam concretamente, na visão dos cursistas, o funcionamento dos Conselhos Escolares, na perspectiva da gestão democrática.

Espera-se que os integrantes do Conselho Escolar, bem como os técnicos das Secretarias de Educação que estão trabalhando para fomentá-lo, devam ser indivíduos participativos, representativos, disponíveis e responsáveis; que estejam sempre abertos a dialogar, representar decisões sem deixar de expressar suas opiniões. Por isso, teve-se a ideia de trabalhar os conteúdos dos cursos por meio de exposição dialogada, com discussões de textos, propondo problemas concretos, cujas soluções eram pensadas de maneiras inovadoras e criativas. Um dos procedimentos metodológicos foi oferecer subsídios para que esses educadores elaborassem projetos de intervenção, os quais denominamos Plano de Ação.

Cada atividade ou prática elaborada para os cursos de extensão, tiveram o propósito de explorar a temática central

dos cadernos disponibilizados pela SEB/MEC (2004)³ e, consequentemente, dos CEs, com o propósito de estabelecer um diálogo aberto entre a equipe pedagógica da UFSCar e os cursistas, e entre os próprios cursistas, criando espaços de discussões e trocas de experiências, por meio de vários fóruns de debates.

Além disso, no âmbito da própria equipe, valeu-se de construir uma proposta de formação continuada com qualidade, sendo um desafio a modalidade a distância, que ainda é relativamente nova para as Universidades Públicas. Por meio das experiências destes cursos presenciais e/ou a distância, abriu-se um canal de informações a respeito do funcionamento de conselhos escolares de diversas escolas de diferentes estados, e refletiu-se sobre políticas públicas, conselhos e gestão democrática. Na realização das atividades, de texto ou de discussões, verificou-se a grande contribuição que um curso de formação continuada pode oferecer, pois une os mais diferentes pontos de vistas dos mais diversos lugares. Essa formação para os cursistas permitiu ver as reais angústias e anseios enfrentados pelas diferentes Secretarias de Educação.

Princípios antes mais distantes, como participação, democracia, autonomia, descentralização, responsabilidade coletiva, entre outros, aparecem hoje, no nosso dia a dia, quase como imperativos. Não basta, contudo, a força discursiva, se não houver mudanças efetivas, como a flexibilização das normas, por vezes muito rígidas, o que implica em aumentar o grau de autonomia dos educadores, dos gestores, das escolas. É preciso também, e de forma correlacionada, dar voz aos su-

³ Refere-se aos Cadernos elaborados pelo Programa nacional de fortalecimento dos Conselhos de escola, a partir de 2004. Disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619%3Apublicacoes-dos-conselhos-escolares&catid=195%3Asebeducao-basica&Itemid=859 que foram utilizados nos cursos.

jeitos, às pessoas que fazem a escola efetivamente, em suas ações cotidianas.

As melhorias da educação têm a ver com medidas não só no campo do acesso e da permanência dos alunos na escola, mas também com aquelas relacionadas aos processos de gestão, sem falar obviamente dos recursos necessários, e ainda insuficientes, e dos fatores econômicos, sociais, culturais etc. Em especial, o processo de gestão democrática, que rompe como o modelo centralizado, não acontece apenas por meio de leis e/ou decretos, tratando-se, ao invés disso, de um processo longo, de construção coletiva. Por isso, o Conselho Escolar deve se tornar um espaço de participação da comunidade na gestão da escola pública. Enfim, o Conselho Escolar pode levar à transformação da escola conforme esta tome consciência de sua autonomia e sua capacidade de tomar decisões quando une no espaço escolar os diversos segmentos, de modo que esta possa refletir sobre a igualdade em sua sociedade com o intuito de diminuir as exclusões sociais e promover a qualidade de ensino.

Referências Bibliográficas

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: em defesa das regras e do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 20 out. 2006.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1964. (Biblioteca Universitária. Serie Ciências Sociais, v.16).

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, T. O. A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, T. O (Orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

_____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 84).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; e TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 75-107.

LIMA, Licínio. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUIZ, M. C.; CONTI, C. Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do Conselho Escolar no sistema municipal de ensino. *Educação – Teoria e Prática*. v. 17, n. 29, jul-dez/2007, p. 33-50.

MOTTA, Fernando C. P. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 3.ed. Lisboa: Publicações do Quixote, 1999.

RAMOS, Géssica; FERNANDES, Maria Cristina. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do Conselho Escolar no Brasil. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola: uma discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, v. 1, n. 2, 1998, p. 1-36.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Departamento de Articulação e desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. *Programa nacional de fortalecimento dos Conselhos de escola*. Conselhos de escola: uma estratégia de gestão democrática. Brasília: MEC, 2004.

PARTE 2

CONSELHO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS

FÓRUM MUNICIPAL DE CONSELHOS ESCOLARES DE FORTALEZA: TESSITURAS REFLEXIVAS E A DINÂMICA PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Cefisa Maria Sabino Aguiar
Regina Stella Pereira do Nascimento Abreu*

Introdução

Este artigo tem como objetivo socializar o movimento dos Conselhos Escolares da rede municipal de ensino do município de Fortaleza no sentido de estabelecer um diálogo com aqueles que se interessam pelo fortalecimento da gestão democrática. O objeto é o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, especificamente sua construção, organização e dinâmica no âmbito da Secretaria Executiva Regional I¹ – SER I. Antes de discorrer sobre a experiência em foco, consideramos necessário realizar uma incursão conceitual para provocar reflexões sobre as noções de democracia e participação, por entendermos que essas categorias são polisêmicas, ao permitirem diferentes significados e perspectivas, além das distintas formas que assumem em diversos espaços. Nesse sentido, iniciaremos com uma sucinta análise sobre os conceitos acima, considerando suas nuances e dilemas, na perspectiva de contribuir para uma maior e melhor compreensão do relato proposto.

¹ Fortaleza está dividida administrativamente de forma descentralizada em seis Secretarias Executivas Regionais. A SER I, localizada na Zona Oeste do município, tem, em 2012, cerca de 360 mil habitantes e engloba quinze bairros: Barra do Ceará, Pirambu, Jacarecanga, Otávio Bonfim, Jardim Iracema, São Gerardo, Floresta, Vila Velha, Cristo Redentor, Ávaro Weyne, Jardim Guanabara, Carlito Pamplona, Monte Castelo, Moura Brasil, Vila Ellery.

Democracia e Participação: Nuances e Dilemas no Contexto Educacional

A dinâmica política da (re) construção da democracia na América Latina, especificamente no cenário do Brasil dos anos 1980 pode ter contribuído, de certa forma, para uma visão simplificada e imediatista do que seria o processo democrático e das disputas nele envolvidas. Permeado por contradições e dilemas, o processo democrático, por apresentar um ritmo desigual e heterogêneo e com contornos assimétricos, parece desconsiderar que “a disputa política é ingrediente intrinsecamente constitutivo da construção e do aprofundamento da democracia.” (DAGNINO, 2004, p. 139).

As experiências contemporâneas de construção democrática se perfazem num cenário de duas dimensões: de um lado o projeto neoliberal e, de outro, o projeto democratizante de caráter eminentemente participativo em meio aos esforços de aprofundamento democrático que se expressam na criação de espaços públicos e na emergente participação da sociedade civil, tanto nos processos de discussão quanto nos decisórios de políticas públicas (TEIXEIRA, DAGNINO e SILVA, 2002). Essa junção de projetos de direções antagônicas é marcada pela disputa político-cultural, pelos deslizamentos semânticos e deslocamento dos sentidos de participação, democracia, sociedade civil e cidadania. Nesse contexto, caracteriza-se a “confluência perversa” apontada por Dagnino (2004), cuja perversidade está presente nas direções opostas, em que ambos comportam uma sociedade civil ativa e propositiva, porém com intenções participativas diferenciadas, conforme explica a seguir:

Por um lado, a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democrati-

zação, expresso especialmente – mas não só – pela Constituição de 1988, que foi fundamental na implementação destes espaços de participação da sociedade civil na gestão da sociedade. Por outro lado, o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências, acentuada pela nebulosidade que cerca as diferentes intenções que orientam a participação. (DAGNINO, 2004, p.143).

Ao mesmo tempo em que se abrem espaços de participação, é importante problematizar em que medida esses espaços se inserem em uma agenda que considere essa participação a partir de uma reforma democrática do estado e de construção da governabilidade, contornando, assim, as históricas práticas conservadoras de gestão incapazes de impactar na lógica de funcionamento do governo. Nesse sentido, há de se considerar a dimensão também política da participação, definida por Maria da Gloria Gohn (2008):

Um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova. (GOHN, 2008, p. 30).

Não é qualquer tipo de participação que Gohn (2008) se refere, e sim uma forma específica que leva não só à mudança, mas, sobretudo, à transformação social, com ganhos coletivos, difusos, com repercussão para além do momento presente, beneficiando gerações vindouras. Uma participação que comporta competência no sentido de apreender, uma cul-

tura política mais complexa e consistente, na perspectiva de clarear o significado das coisas e fenômenos com que se defronta, adquirindo assim significados a serem socializados, compartilhados de forma comunitária. Nessa ótica, requer e necessita da capacidade pedagógica que as ações políticas podem estabelecer com a sociedade civil (RICCI, 2004). A contínua qualificação dos conselheiros e demais partícipes se constitui em uma das prerrogativas para a consolidação desses espaços, assim como também fortalece a dimensão política da participação.

Alertando para uma fragilidade que pode permear o espaço de participação, Tatagiba (2006) esclarece:

A autonomia é um valor e, como tal, informa os limites a serem observados na relação entre movimentos sociais e sistema político, que quando não “obedecidos” podem resultar em instrumentalização, cooptação, etc. Nesse sentido, a autonomia não significa ausência de relação, forma como costuma ser abordada, mas nos informa acerca da qualidade dessa relação, a forma como os atores se colocam nela. (TATAGIBA, 2006, p. 229).

A prática de uma relação autônoma entre esses atores e o governo, além de quebrar um forte paradigma de gestão, cuja premissa se situa no fato de que o vínculo serve muito mais a quem governa, desconstrói a afirmativa de que não há diálogo entre sociedade civil e o sistema político de governo. Essas concepções revelam hábitos não democráticos da cultura política brasileira, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores, dentre outros. Desta feita, há uma continuidade daninha que permeia a construção democrática, oriunda nas relações clientelistas e paternalistas. Diante do exposto, pode-se inferir que um dos dilemas vivenciados na consolidação

da democracia é a coexistência de princípios contraditórios liberais da sociabilidade política e princípios destinados a garantir a exclusão social e política (ALVAREZ, DAGNINO e ESCOBAR, 2000, p.27).

No contexto da gestão educacional, no âmbito da escola, a participação se apresenta como fator diferencial nos processos de discussão e deliberação, principalmente referente a aspectos financeiros.

Tessituras Contextuais

Historicamente, Fortaleza acumulou muitos problemas na oferta dos serviços públicos atestados, em especial, pela precariedade de políticas públicas educacionais. Governada a partir do ano de 2005 pelo Partido dos Trabalhadores, vários programas, projetos e ações passaram a ser tratados com empenho diferenciado, cuidado e coerência por parte da administração, favorecendo um maior e mais qualificado controle social, a partir da construção e fortalecimento de espaços de participação.

Ao observarmos a gestão do governo democrático-popular de Fortaleza, é visível a variedade de espaços participativos criados. Os espaços transitam no âmbito global, como o Orçamento Participativo e o Plano Diretor Participativo, e também nas diversas secretarias de governo, como os conselhos temáticos e de controle social. Na educação municipal, além desses conselhos, têm-se os Conselhos Escolares, colegiados que implementam a gestão democrática nas escolas públicas. Extrapolando o universo da gestão escolar foram construídos outros espaços participativos, como o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza e a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação. Tanto o

Fórum quanto a Rede propõem estimular a participação e contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da gestão voltada não só para as demandas sociais, mas, sobretudo para uma cultura participativa também nos processos decisórios da gestão da educação.

Com quase dois milhões e meio de habitantes e a maior rede municipal de ensino do nordeste do país², no sentido de melhor favorecer a ações específicas para cada região territorial, cada uma das Secretarias Executivas Regionais comporta um Distrito de Educação, que se constituiu em extensão da Secretaria Municipal de Educação – SME. Corroborando esse formato administrativo, se organizam como principais instâncias da educação municipal: a SME, o Distrito de Educação e a escola.

No tocante aos indicadores educacionais, o Índice da Educação Básica – IDEB³ era de 3,2 em 2005 e evoluiu para 4,2 em 2011, apresentando assim um crescimento de 31,2% no 5º ano. O IDEB dos anos finais (9º ano) apresenta um percentual de crescimento de 40,0%, haja vista que em 2005 era 2,5 e em 2011 pontuou 3,5. Mesmo em crescente ascensão, a

² Com 210 mil alunos matriculados no ano de 2012, Fortaleza é a quarta maior rede de ensino do país em matrícula, ficando atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus.

³ O IDEB foi elaborado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP /MEC) com o objetivo de mostrar as condições de ensino no Brasil. O indicador pretende medir a qualidade da educação e foi estabelecido numa escala de zero até dez. O IDEB é calculado a partir de dois fatores que interferem na qualidade da educação: taxa de rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEBs dos estados e nacional), que são avaliações realizadas pelo INEP para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. (INEP/IDEB,2010).

rede municipal de ensino, por meio das Diretrizes Curriculares e da implementação de projetos específicos, como o de Coordenação Pedagógica, tem intensificado esforços para atingir a meta, que se projeta nacionalmente com indicador 6 no ano de 2021, para os dois recortes.

Nessas circunstâncias, entretanto, a cidade ainda carecia de um planejamento, uma diretriz que integrasse e fizesse o diálogo entre os seus projetos, programas e ações educacionais. Reforçando essa demanda some-se o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, integrante do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, do Governo Federal, que expressava novos desafios aos estados e municípios, principalmente no que se refere aos índices educacionais. Desta forma, a elaboração, em 2007, do Plano Municipal de Educação – PME, com um profundo caráter democrático e participativo, priorizou as discussões com os segmentos escolares e envolveu também órgãos, instituições e entidades públicas, privadas, filantrópicas e confessionais por meio de dezesseis plenárias, seis pré-conferências e uma conferência municipal configurando-se como um marco para a educação da cidade. Ainda nesse mesmo ano, várias demandas históricas se efetivaram, como: a instalação do Fórum Municipal de Educação, a reestruturação do Conselho Municipal de Educação, a criação do Fundo Municipal de Educação, a elaboração do Plano de Cargos, Carreiras e Salários para o Ambiente de Especialidade da Educação e a institucionalização do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, com ampla participação dos segmentos de estudantes, professores, funcionários e pais e mães de alunos da rede municipal de ensino.

Assim, a partir do ano de 2007, a educação municipal comportou significativas mudanças em decorrência desses vários espaços de participação que, ocupados também pela

sociedade, trouxeram uma nova dinâmica e um maior envolvimento da população usuária. Conforme apontado anteriormente, essa sensibilidade e ênfase na gestão democrática tiveram como uma das consequências desse ano histórico, a institucionalização do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, que aproximou os conselheiros escolares em um espaço plural, com vistas não apenas a um maior acompanhamento da educação pública municipal e do cotidiano escolar, mas também possibilitou a criação de um canal constante de diálogo com os gestores institucionais da educação.

De fato, ter a compreensão e a clareza de todos os atores implicados na política educacional permite a construção de espaços participativos significativos. Tanto o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza quanto a Rede de Pais e Mães pela Qualidade da Educação são instâncias que buscam contribuir na elaboração de políticas educacionais na perspectiva de edificar a qualidade por todos almejada.

O Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza é também uma instância que se propõe a promover a participação para além de espaços de abrangência específica, efetivando-se, assim, como uma ação política de caráter mais amplo. Na concepção de Antunes (2002), “nossa identidade se constrói pelo pertencer concreto a um grupo que nos comunica uma visão de nós mesmos e do mundo.” Portanto, participar politicamente é ser, fazer e tomar parte. Essa *práxis* requer que cada conselheiro escolar aprenda a pensar e agir coletivamente.

Diante desse histórico recente, apresentaremos a seguir a dinâmica dessa participação a partir do processo de construção e movimento do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares no território da Secretaria Executiva Regional I.

Uma Experiência de Participação na Gestão Democrática da Educação em Fortaleza

A formação da sociedade brasileira tem sido profundamente marcada pela desigualdade social e pelos privilégios de classe que resultaram, por um lado, em posturas autoritárias de grupos minoritários e por outro lado, subserviência e acomodação, principalmente, entre setores da população historicamente excluídos da sociedade. Essa desigualdade repercutiu fortemente em áreas prioritárias, dentre as quais, a educação.

Uma educação elitista e excludente, que muito contribuiu para a manutenção do *status quo*, por um lado favorecendo privilégios às elites, e por outro, negando à maioria da população brasileira o acesso aos bens culturais, os quais possibilitariam a esta, o saber e o conhecimento de seus direitos sociais e a participação nos destinos do País. O resultado de tal modelo educacional se traduziu em altos índices de analfabetismo, de desemprego e de pobreza que trouxe ao País incalculáveis prejuízos nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

O início da década de 1980 foi marcado pela intensificação e consolidação da resistência à ditadura instalada no Brasil em 1964. Essa resistência suscitou uma intensa mobilização social, que se expressou através da consciência de setores da sociedade sobre a importância de um sistema democrático de governo que permitisse a participação do povo nas decisões pertinentes à sua própria existência, sinalizando ao Congresso Constituinte essa demanda social.

Este desejo se concretizou com a promulgação da *Constituição Cidadã* de 1988, a qual estabeleceu mecanismos e instrumentos que permitem o resgate da cidadania, com a tomada de consciência da sociedade sobre seu potencial e dos direitos e deveres dos indivíduos.

No âmbito da Educação, foram asseguradas importantes conquistas na Constituição, dentre as quais a definição do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho como objetivo (Art. 205) e o estabelecimento do princípio de que a Educação deve ser organizada com base na gestão democrática (art.206, Inc.VI). Tais conquistas foram regulamentadas pelos artigos 2º e 14º da Lei Nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A LDBEN estabelece no *caput* do artigo 14 como responsabilidade dos Sistemas de Ensino a normatização da gestão democrática nas escolas públicas sob sua jurisdição, assegurados os princípios estabelecidos nos incisos I e II. Segundo estes dispositivos, as normas de gestão democrática são traduzidas na garantia de mecanismos e condições que assegurem o partilhar de ideias e de concepções, os espaços de participação de representantes da comunidade escolar e local e a descentralização do poder no interior da escola:

- 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.

Dentre os caminhos apontados pela LDBEN, o Conselho Escolar constitui um instrumento essencial para a efetivação da gestão democrática, exatamente por fomentar a ampla participação das comunidades interna e local e, também, porque contribui para que a escola se integre à diversidade de instituições, entidades e movimentos sociais em seu entorno.

O caráter intrínseco da natureza do Conselho Escolar – legítimo espaço de representação de todos os segmentos que

constituem a comunidade escolar – justifica a necessidade de que sejam desenvolvidas ações que garantam a mobilização dos distintos atores que integram a escola, no sentido de participar na implementação da gestão democrática da instituição, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela escola às comunidades interna e externa.

No município de Fortaleza, além das funções específicas do Conselho Escolar – consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica - lhe foi também atribuída a natureza de Unidade Executora. Portanto, estão sob sua responsabilidade: receber os recursos financeiros disponibilizados pelos entes federados; movimentar contas bancárias; prover as demandas de material, de equipamentos e de serviços aprovados pelo Colegiado com vistas à manutenção e desenvolvimento do ensino, assim como, prestar contas aos órgãos competentes.

Em fevereiro de 2006, foi realizado um Encontro promovido pelo Ministério da Educação – MEC - em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, no qual foi apresentado o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Participaram consultores do MEC, técnicos das Secretarias de Educação do Estado e de Municípios do Ceará. No caso de Fortaleza, participaram técnicos lotados na Secretaria Municipal de Educação – SME e lotados nos Distritos de Educação das Secretarias Executivas Regionais. Ao final do evento, por meio de parceria, a Prefeitura Municipal de Fortaleza aderiu ao Programa.

Na jurisdição da Secretaria Executiva Regional I, em 2006, conselheiros escolares representantes dos segmentos Professor, Funcionário, Aluno e Pais e representantes de Membros Natos dos vinte e sete Conselhos Escolares existentes à época, participaram, pela primeira vez, do I Encontro

Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, uma ação do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares promovido pelo MEC em parceria com a SME. A partir deste, ocorreram os encontros de: 2007, 2008, 2010 e 2011 consolidando a parceria MEC e SME no processo de fortalecimento dos Conselhos Escolares com a capacitação dos conselheiros.

A participação nestes eventos trouxe para os Conselhos Escolares da SER I, uma nova dinâmica. Uma reunião foi realizada com os conselheiros; inicialmente eram poucos, em geral, os Presidentes de Conselho e alguns representantes dos demais segmentos. Apesar das muitas dificuldades, o grupo resistia e procurava mobilizar outros conselheiros para participar, tendo como objetivo principal promover o conhecimento do Conselho Escolar e o reconhecimento de que a participação é condição essencial para implementação da gestão democrática.

Ainda no ano de 2006, na SER I, a ideia de constituição de um fórum que integrasse todos os Conselhos Escolares da Rede de Ensino Público Municipal foi se consolidando entre os conselheiros, a partir da iniciativa desenvolvida pelos Conselhos Escolares da SER II. Teve início, então, um processo mais intenso de organização dos Conselhos Escolares no sentido do fortalecimento interno e, ao mesmo tempo, de partilhar vivências que consolidassem uma cultura de participação dos conselheiros e de integração dos respectivos Conselhos Escolares.

Em agosto daquele ano foi realizada uma reunião na EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro contando com a presença da então Presidente do Conselho Escolar da EMEIF Luis Costa – SER II e com representações de todos os Conselhos Escolares da SER I. Naquele momento, a Presidente partilhou as experiências desenvolvidas em escolas de sua

Regional e propôs a criação do Fórum dos Conselhos Escolares, de âmbito municipal. Na verdade, estava fomentando a ideia do Fórum da cidade, com amplitude em todas as SERs.

A ideia do Fórum Municipal consolidada entre os Conselhos Escolares da SER I e sua concretude se iniciou no dia 16 de setembro de 2006, quando foi constituída uma Comissão Pró-Fórum Municipal dos Conselhos Escolares, integrada por representantes dos Conselhos das seguintes escolas: Antonio Correia Lima, Lorhan Marques Medeiros, Aldeídes Régis, Agostinho Moreira, Dom Hélder Câmara, Dois de Dezembro, Lenira Jurema Magalhães, Francisco Domingos da Silva, Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, Manuel Rodrigues, Faustino de Albuquerque, Nossa Senhora de Fátima, Maria Dalva Severino Marreiro e técnicos do Distrito de Educação da SER I.

Na Assembleia Geral dos Conselhos Escolares da SER I, realizada em 29 de novembro de 2006, na EMEIF Dois de Dezembro, sob a coordenação da Comissão Regional Pró-Fórum, com a presença de conselheiros escolares de todas as escolas patrimoniais no âmbito dessa Regional, foi deliberada a realização de outra Assembleia Geral, em janeiro de 2007, com o objetivo de dar posse à Comissão Regional I dos Conselhos Escolares, a qual, além da tarefa de contribuir para a criação do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, também teria as atribuições de acompanhar a atuação dos Conselhos e de promover o fortalecimento e a integração destes organismos, assim como, capacitar seus conselheiros.

Aquela deliberação foi efetivada no dia 24 de janeiro de 2007 em Assembleia realizada na EMEIF Professor Martinz de Aguiar, com ampla participação dos membros dos Conselhos Escolares da SER I, quando foi aprovado o seguinte:

- a) posse da Comissão Regional I constituída pelos Presidentes dos Conselhos Escolares da SER I;
- b) realização da primeira reunião da Comissão Regional I após o início do período letivo de 2007, quando seria feita a escolha de uma Coordenação Provisória;
- c) a periodicidade mensal das reuniões da Comissão Regional I, as quais seriam realizadas de modo alternado em cada escola patrimonial no âmbito da SER I;
- d) designação, na primeira reunião da Comissão, de um Grupo de Trabalho com a tarefa de elaborar a proposta de organização e funcionamento da Comissão e uma proposta contributiva para a elaboração do Regimento do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza.

A primeira reunião da Comissão Regional foi realizada em maio de 2007 na EMEIF Dom Helder Câmara, quando se fez o estudo de textos extraídos dos Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares editados pelo MEC. Nesta reunião foi deliberado:

- a) que as reuniões da Comissão são abertas a todos os conselheiros, sendo que o Presidente do Conselho Escolar tem direito a voz e voto; os demais conselheiros na qualidade de observadores têm direito somente a voz;
- b) a composição da Coordenação provisória da Comissão constituída pelas professoras: Aline Mara Ribeiro Furtado, Cláudia Maria Giffoni, Maria Ilza Moura, Silvia Cátia Souza da Silva e pela Técnica em Educação responsável pelo acompanhamento dos Conselhos Escolares, sendo esta indicada pelos demais como articuladora da Coordenação;

- c) a composição do Grupo de Trabalho encarregado de cumprir as tarefas estabelecidas na primeira reunião: Aline Mara Ribeiro Furtado, Ana Lucia Pereira, Cláudia Maria Giffoni, Francisco Wellington Monteiro, Helena Ilná Alves Fonteles, Maria Ilza Moura, Silvia Cátia Souza da Silva e a Articuladora da Coordenação.

Após amplo estudo, o Grupo de Trabalho apresentou uma proposta de Regimento Interno a qual, depois de incorporar contribuições, foi aprovada em 25 de março de 2009.

Durante a realização do II Encontro Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza – de 7 a 9 de novembro de 2007 – foi institucionalizado o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza, tendo sido aprovado seu Regimento Interno a partir da proposta apresentada pela Comissão Municipal Pró-Fórum.

Garantir a autonomia estabelecida pela Lei Nº 7990/1996 tem sido o grande desafio enfrentado pelos Conselhos Escolares e a criação do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares possibilitou um canal de diálogo entre os Conselhos e o Secretário de Educação, assim como também permitiu integrar os Conselhos Escolares do Município de Fortaleza.

Desde 2005, vem sendo promovido no município de Fortaleza, um processo de fortalecimento e de consolidação dos Conselhos Escolares, sendo que, na SER I, sua estrutura está assim constituída:

- a) quarenta e três Conselhos Escolares organizados em cinco Polos, de acordo com a aproximação geográfica das escolas;
- b) os Polos se reúnem mensalmente na segunda semana do mês, em Plenárias com a participação de todos os

conselheiros, sendo cada Polo em um dia da semana. Nas Plenárias são realizadas formações específicas para os conselheiros e apresentados relatórios pelos Presidentes de Conselho Escolar com ênfase em suas demandas específicas;

- c) a Comissão se reúne mensalmente na quarta semana de cada mês;
- d) em meses alternados são realizada Plenárias dos Conselhos Escolares, na terceira semana e Plenárias de Pais, Alunos e Funcionários no terceiro sábado do mês.

Em cada Polo, há dois articuladores, eleitos pelos respectivos Presidentes de Conselho, com a atribuição de coordenar e mobilizar os Conselhos Escolares em seu âmbito. Estes articuladores participam das reuniões da Comissão Regional.

A Comissão Regional I dos Conselhos Escolares se constitui, pois, enquanto um colegiado integrante do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares, com a função de organizar os Conselhos Escolares, discutir suas questões específicas e encaminhar às instâncias do Sistema Educacional, as demandas apresentadas pelas Plenárias dos Polos.

À Guisa de Considerações

O Conselho Escolar, realmente, está se evidenciando como um instrumento que pode contribuir para a democratização da gestão escolar através da participação efetiva dos diversos atores que atuam no cotidiano da escola, rompendo assim o modelo autoritário e centralizador que, historicamente, tem prevalecido em nosso País.

Contudo, para que o Conselho Escolar possa cumprir de modo eficiente e eficaz suas atribuições, se faz necessário o empenho de seus membros e que a comunidade escolar tenha consciência da importância deste Colegiado. Por outro lado, é indispensável que os gestores do Sistema Educacional estejam empenhados em assegurar as condições políticas, de infraestrutura e de recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao funcionamento dos Conselhos.

Reunir os conselheiros escolares em um Fórum favorece que cada sujeito vá além de sua própria individualidade e possibilita que esses atores entrem em domínio diferente, ainda que essencialmente relacionado: o domínio da vida comum e o espaço público. O reconhecimento desse espaço público comporta dimensões que, atreladas a categorias como participação e democracia, são permeadas por conflitos de interesses, mas na perspectiva da busca de consensos que contemplem um objetivo comum: a qualidade da educação pública.

Portanto, é necessário que os conselheiros escolares estejam constantemente refletindo sobre suas ações a partir da dinâmica do Fórum, avaliando de que maneira essa prática coletiva está influenciando e contribuindo para a qualidade da educação pública municipal de Fortaleza, e a partir desta avaliação, buscar subsídios para melhor qualificar e aprimorar sua inserção na gestão da educação.

O Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza ao se constituir em instância que comporta dimensões mobilizadora, consultiva e propositiva, por meio da integração/interação dos conselheiros escolares, traz um novo tom à gestão da educação municipal de Fortaleza ao construir um espaço legítimo de participação em que a sociedade se apresenta também como protagonista.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo. Introdução: O Cultural e o Político nos Movimentos Sociais Latino-Americanos. In: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina ESCOBAR, e Arturo (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais Latino-Americanos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 15 a 57.

ANTUNES, A. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 P.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei Nº 9394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. MEC Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Cadernos 1-12. SEB/MEC, Brasília – DF, 2004, 2006, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no Século XXI. In: SOUSA, Fernando José Pires (Org.). *Poder e políticas públicas na América Latina*. Fernando José Pires Sousa (Org). Fortaleza, Edições UFC, 2010, p. 171 a 200.

DAGNINO, E. (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

_____. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. pp. 103-115.

_____. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. *En publicacion: La cultura en las crisis latinoamericanas*. Alejandro Grimson. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina, 2004.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FASES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Lei Nº 7990, de 23 de dezembro de 1996. *Aprova a criação dos conselhos escolares nas escolas públicas municipais de Fortaleza e dá outras providências*. Documento impresso.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria Municipal de Educação. Decreto Nº 12302, de 28 de novembro de 2007. Institui o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza. *Diário Oficial*, Fortaleza, n. 13.718, 13 dez. 2007. p. 4.

FÓRUM MUNICIPAL DOS CONSELHOS ESCOLARES DE FORTALEZA. *Carta de Fortaleza*, Novembro de 2007. Disponível em: < http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2011/CARTA_DE_FORTALEZA.pdf>.

FÓRUM MUNICIPAL DOS CONSELHOS ESCOLARES DE FORTALEZA. *Compromisso em rede com a educação pública de qualidade socialmente referenciada de Fortaleza*, Novembro de 2008. Disponível em: < <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2011/compromisso.pdf> >.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜKE, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006. v. III. (Série Cadernos de Gestão).

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. v. II. (Série Cadernos de Gestão).

LUZ, Liliene X. *Conselhos escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação?* Teresina, EDUFPI, 2000.

RICCI, R. Associativismo paulistano e cultura ambivalente. In: AVRITZER, L. (Org.). *A participação em São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 59 a 103.

SANTOS, Boaventura de Sousa e AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p.39 a 69.

TATAGIBA, L. Novos arranjos da democracia - resenha crítica. *Revista Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, Edição 71, Mar-2005.

_____. TEIXEIRA, A. C. C. *Participação e democracia: velhos e novos desafios*. Porto Alegre: Civitas, 2006. v. 6, p. 223-240.

TEIXEIRA Ana Cláudia C.; DAGNINO, Evelina; SILVA, Carla C. A. La Constitución de La Sociedad Civil en Brasil”. In: DAGNINO, E. (Org.). *Sociedad civil, espacios públicos y democratización: Brasil*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e Cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: TELES, Vera da Silva (Org.). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 77 a 134.

CONSELHOS ESCOLARES: IMPASSES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Antonio Nilson Gomes Moreira
Carlos Henrique Avelar
Gláucia Mirian de Oliveira Souza
José Mauro Braz de Aquino

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Conselho Municipal de Educação de Maracanaú, doravante CME, a partir da perspectiva do cumprimento de suas obrigações institucionais, conforme a Lei de criação do referido colegiado. Ali está estabelecido que são competências do CME, dentre outros, “acompanhar o funcionamento e prestar assistência técnica aos Conselhos Escolares, incentivando a participação da comunidade escolar.” (grifo nosso).

Nesse sentido, objetivando dispor de condições para acompanhar o funcionamento e para prestar assistência técnica aos Conselhos Escolares, o CME deliberou por primeiramente ouvi-los, através de audiências públicas organizadas com representantes de cada um dos seus segmentos (professores, gestores, pais, alunos etc.).

As questões levantadas estão voltadas para a estrutura e o funcionamento dos conselhos escolares de Maracanaú, divididas em blocos: como os Conselhos escolares se organizam para a realização do seu trabalho? Como o realizam? Como se estabelece as relações entre os conselheiros? Que resultados são obtidos a partir do trabalho desenvolvido? De quais processos formativos participam?

O principal objetivo das questões foi identificar elementos que sinalizem carências pelos conselhos escolares, sejam de condições objetivas ou subjetivas, cuja apropriação venha a contribuir para a melhoria da qualidade do seu trabalho.

A metodologia utilizada, os resultados encontrados e as conclusões chegadas estão registrados nesta e em mais quatro partes. Primeiramente, justificamos e contextualizamos o trabalho desenvolvido, com a devida problematização. Em seguida definimos os objetivos e a metodologia utilizada. Adiante delineamos os fundamentos teóricos adotados. Depois apresentamos e discutimos os dados encontrados para em seguida demonstrarmos os achados.

Acreditamos que o caminho percorrido e as constatações contribuem para um assessoramento aos Conselhos Escolares, nas dimensões política e técnica de sua atuação, na perspectiva do fortalecimento dos mesmos enquanto instrumentos e estratégias para a gestão democrática da escola.

Situando o Problema

O município de Maracanaú compõe a Região Metropolitana de Fortaleza, capital do estado do Ceará. São cerca de 209 mil habitantes (IBGE, 2010) em 108 km², e 45 mil alunos em 91 escolas, todas dispostas de Conselho Escolar, nas quais, conforme disposto na legislação local, o (a) diretor (a) da escola é membro nato e automaticamente presidente do referido colegiado.

O CME compreende que o desafio proposto enquadra-se nas funções mobilizadora, fiscalizadora e propositiva desse colegiado, posto que a partir do cumprimento pleno dessa ação, estará fiscalizando o funcionamento dos Conselhos Escolares, mobilizando os atores sociais para a participação

junto a essas entidades, e ainda, estará propondo políticas públicas que contribuirão para o empoderamento dos sujeitos e qualificação das instituições.

Todavia, essa prerrogativa, até então, não tem efetivamente sido realizada. Acreditamos que tal fato deva-se a perspectiva primeira de constituição e construção da identidade do CME a partir de suas demandas mais imediatas, decorrentes de sua função normativa, em que se enquadram a elaboração de pareceres e de resoluções, bem como os processos de legalização das instituições de ensino.

Dessa forma, o “assessoramento técnico” aos Conselhos Escolares deve ser realizado pelo CME e pela Secretaria de Educação, com vistas a contribuir para o fortalecimento daquelas entidades, objetivando uma participação mais efetiva junto às suas escolas.

Para propor estratégias que contribuíssem para a qualificação e fortalecimento dos Conselhos Escolares, tornou-se imprescindível conhecer esses colegiados de Maracanaú, de modo a proporcionar recomendações que culminassem em um empoderamento dos atores, uma qualificação de sua atuação na perspectiva da gestão democrática das escolas; conhecer as bases legais e institucionais em que se assentam os Conselhos Escolares; conhecer as condições de funcionamento dos Conselhos Escolares a partir de audiências públicas com cada um dos segmentos que o compõem; e, conhecer outras experiências relativas à estrutura e funcionamento dos Conselhos Escolares.

Para tanto, foi elaborado um plano de trabalho que tinha como atividade inicial produzir um Estado da Arte dos Conselhos Escolares de Maracanaú. Em seguida, foram realizadas audiências com os diversos segmentos que representam esses colegiados. Foram ouvidos 210 Conselheiros, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Representantes dos Conselhos Escolares Participantes das Audiências Públicas por Segmento

| Segmento | Quantidade de conselheiros |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Professores do Ensino Fundamental | 38 |
| Professores da Educação Infantil | 29 |
| Servidores das Escolas Municipais | 48 |
| Diretores das Escolas Municipais | 69 |
| Pais de Alunos | 19 |
| Estudantes | 07 |
| Total | 210 |

Fonte: Elaboração própria.

O número reduzido de alunos participantes de justifica pelo fato de que a participação destes nos Conselhos Escolares só é acatada quando já emancipados, o que é pouco comum em escolas que ofertam predominantemente o ensino fundamental regular.

De modo semelhante, o tamanho da participação dos pais se explica pelo evento ser realizado em local externo à escola, que não se situa nas imediações da comunidade onde residem, que não foram disponibilizadas quaisquer condições objetivas para participação (auxílio-transporte ou equivalente), e ainda, a participação não vem a abonar a sua ausência no trabalho, principalmente nos casos de trabalhadores da iniciativa privada.

A representação da participação dos conselheiros, em percentual, está demonstrada no gráfico 1 a seguir.

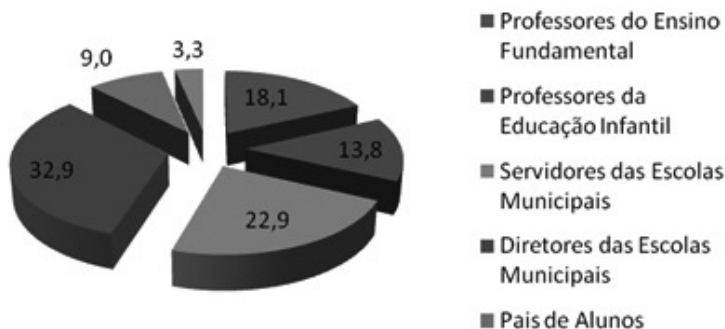


Gráfico 1 – Representantes dos Conselhos Escolares Participantes das Audiências Públicas por Segmento em Percentual

Fonte: Elaboração própria.

Além das audiências aos Conselhos Escolares, o plano de trabalho contempla como ações, dentre outras: estudar legislação específica; participar em reunião de conselho escolar; e conhecer experiências de outros municípios.

Os Conselhos Escolares e a Construção da Democracia

Os anos 1980 no Brasil ficaram marcados por uma onda de participação na tentativa de forjar a redemocratização do país com o fim do regime militar. Um novo cenário começava a ser construído pelos movimentos sociais, populares, sindicatos e partidos políticos na perspectiva de alargar os espaços democráticos onde o povo pudesse interferir de alguma forma nos assuntos que diziam respeito às decisões de ordem pública.

A Constituição de 1988 fortalece essa ideia trazendo no seu bojo garantias democráticas que potencializavam a participação social tecendo no campo institucional uma nova

relação entre estado e sociedade civil, rompendo com uma tradição autoritária e patrimonialista que dificultaram a participação popular historicamente desde o Brasil colonial. A nova Carta Magna aprovou mecanismos valiosos e ferramentas eficazes para a construção de um novo Estado e de uma nova democracia.

De acordo com Guimarães (2008), a elaboração de uma nova constituição reflete os anseios da sociedade brasileira, e o processo de redemocratização nacional caracteriza uma primeira transformação, no plano institucional, rumo à consolidação de uma proposta democrática deliberativa, ou seja, uma democracia que seja capaz de promover o debate público sobre as mais diversas políticas públicas, no interior da sociedade civil e do Estado, de forma compartilhada.

Para Pereira, a participação política no modelo deliberativo se dá:

Através do diálogo entre indivíduos nos espaços públicos onde terão a possibilidade de expressarem suas opiniões, escutarem as posições dos indivíduos, reconhecerem identidades ou divergências entre as posições e debates e, por fim, encontrarem pontos comuns para chegarem a decisões coletivas. (PEREIRA, 2007, p.439).

Podemos dizer, então, que a Carta Magna de 1988, considerada a constituição cidadã, representa, no campo da formalidade, o início da construção de um processo democrático revitalizando a participação da sociedade civil nas decisões de fórum público. A mesma garantiu direitos e deveres universais aos cidadãos, contrapondo-se ao estado mínimo preconizado pelos neoliberais. Todo esse movimento por democracia gestou-se na luta contra o regime militar, em que os movimentos sociais organizados foram seus protagonistas.

Na esteira desse debate, Guimarães (2008, p.16), afirma que:

A Constituição de 1988 inaugura o momento em que a democracia começa a se constituir, do ponto de vista formal, no país, e esta reconstrução se dá de modo inovador, ao prever a inserção da sociedade civil na deliberação das políticas públicas, com a criação de espaços de gestão compartilhada ente os executivos federal, estadual e municipal, e a sociedade civil, nos conselhos gestores federal, estadual e municipal.

Destacamos aqui alguns dispositivos garantidos na Constituição de 1988 que possibilitam a participação da população na gestão dos serviços públicos: primeiro, no artigo 198, em seu inciso III, quando a comunidade é convocada a participar nas ações e serviços da saúde; depois, no artigo 205, a educação é vista não apenas como um direito, mas um dever de toda sociedade e da família, e será promovida e incentivada, também, com a colaboração da sociedade; terceiro, no inciso III do artigo 204, que, referindo-se à assistência social, preconiza a participação popular no monitoramento das ações.

Na década de 1990 esse processo de ampliação da democracia se robustece com a proliferação e implementação dos conselhos municipais amparados pela Constituição Federal, tendo como principais características: são temáticos, ligados a políticas sociais específicas; de caráter semirrepresentativo e voluntário; deliberativos, abrangentes e permanentes; composição paritária entre governo e sociedade; e autônomos ou semiautônomos em relação ao governo.

Os conselhos gestores municipais se inscrevem dentro do processo de democratização como órgãos coletivos, representados pelo estado e pela sociedade civil e que juntos elabo-

ram, deliberam e fiscalizam as políticas públicas municipais. “Trata-se de canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão dos bens públicos.” (GOHN, 2011, p.7).

Seguindo o caminho da democracia participativa e as transformações no campo da educação e, obedecendo as diretrizes da lei federal foram instituídos o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef), todos ligados ao poder municipal.

No embalo dessa conjuntura que permitia abrir novos canais de participação, chega-se, então, ao momento da organização formal dos Conselhos Escolares tendo como pressuposto básico a normatização de uma prática democratizante que vise à participação coletiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, quais sejam professores, alunos, pais de alunos e servidores da escola. Tal participação deverá levar em consideração os interesses da coletividade, a necessária articulação teórica x prática no fazer pedagógico, a realidade concreta das possibilidades e limites da atuação escolar, a legislação em vigor, sem perder de vista o norte da construção de uma educação pública e de qualidade.

Os elementos socioeconômicos, que produzem e reproduzem as sociedades em sua dimensão macroestrutural, são os mesmos que repercutem na determinação da escola enquanto instituição.

As reflexões realizadas sobre a escola, a partir desse contexto, suscitam um questionamento que Paro (2000, p.55), aprofunda dizendo:

Uma questão de crucial importância a ser debatida sobre a escola pública fundamental, hoje, parece ser o de sua real função social. A partir de uma concepção de educação como atualização histórica cultural do ser humano, seria de desejar que tanto as pessoas que trabalham na escola, quanto àqueles que buscam seus serviços, tivessem condições de um razoável aprofundamento dessa questão, que deveria estar no centro de seus interesses. Todavia, não é assim que costuma acontecer.

O que o autor problematiza é: sobre quais devem ser os fins da escola? A quem e a que ela servirá? Nesse momento de tomada de consciência, a filosofia crítica oferece contribuições relevantes, a partir de suas análises e postulados que nos abre os horizontes para a formulação de uma concepção de educação transformadora.

A escola é, portanto uma instituição social que, inserida na sociedade capitalista reflete, no seu interior, as determinações e contradições dessa sociedade. Porém, ao mesmo tempo em que reproduz os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos da classe dominante, constitui-se um espaço público, lugar de debate, do diálogo com raízes na reflexão coletiva das camadas menos favorecidas. A escola pública poderá contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania ativa comprometida com os interesses da maioria excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria (NAVARRO, 2004b, p.18).

A luta a ser empreendida no sentido de promover, no interior da escola, uma ruptura com as práticas conservadoras historicamente instaladas, supõe a efetivação de instrumen-

tos que contemplem a participação dos atores políticos excluídos desse direito. Os conselhos escolares colocam-se nesse contexto, como um mecanismo público de controle, defesa e construção do interesse da Educação pública (WERLE, 2003).

A ideia de Conselho Escolar tem raízes profundas na história de luta das camadas populares pela conquista de seus direitos políticos e sociais. O Conselho Escolar se constitui como um mecanismo de escuta e encaminhamentos das demandas socioeducativas, fomentando o processo de democratização da escola pública.

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes [...]) Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e tomada de decisões. (NAVARRO, 2004a, p. 26).

Na medida em que a comunidade escolar e local decide, escolhe, planeja e executa, e o grupo se responsabiliza por seus atos e tende a comprometer-se mais com a escola.

Segundo Werle (2003, p. 50),

A escola deve articular-se com as famílias e a comunidade, contando para tanto com a colaboração dos professores. E nesta perspectiva que se conhece a outra dimensão da Gestão Democrática do Ensino Público, favorecida pela participação da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares.

O caráter político e pedagógico do conselho escolar empodera a comunidade escolar para gerir os destinos da escola, discutir, elaborar, planejar, executar e acompanhar o seu pro-

jeto político pedagógico e assegurar o ensino público e socialmente referenciado.

Ressaltamos novamente que o princípio da democratização da gestão escolar pública está garantido e pautado na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9394/96) que nos seus artigos 14 e 15 estabelece um princípio e duas diretrizes para implementação da gestão democrática da educação, são eles, o princípio: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, [...]” (LDB, Art. 15); e as diretrizes

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, art. 14).

Nesse contexto, o Conselho Escolar surge como instrumento que conduzirá a efetiva participação dos membros da comunidade escolar no exercício de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais, que superam o autoritarismo e permitem a construção de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção de conhecimentos, visando, sobretudo, a melhoria da escola pública. Todavia, “esse processo democrático é um caminho que se faz ao caminhar.” (PARO,1998, p. 17).

Análise dos Dados

Os dados foram obtidos a partir de questionário para esse fim elaborado, constando de seis blocos, cada um com questões específicas, ora fechadas, ora abertas, ora com as

duas possibilidades. Os tópicos abordavam os seguintes temas: I – Organização para o trabalho; II – O trabalho; III – Questões relacionais; IV – Resultados; V – Capacitação; e, VI – Sugestões. A seguir está apresentado o detalhamento das questões feitas em cada bloco e análise dos dados.

Tratando das condições para o trabalho, questionou-se sobre a existência de um Cronograma (Calendário Anual de Reuniões) do Conselho Escolar na sua escola. Um percentual de 92% dos entrevistados respondeu que sim; 6% que não; e, 2% que não sabia.

Quanto à periodicidade das reuniões: 49% responderam que são mensais; 29% apontaram a bimestralidade como resposta; e ainda 12% disseram ser quinzenal. Os demais tergi-versaram entre semestral, anual e semanal.

Nesse aspecto é importante destacar, conforme demonstrado na Tabela 2, a contradição entre as respostas dos diretores e as dos demais segmentos; mais da metade (69,1%) do segmento diretor afirmou que as reuniões são bimestrais ou quinzenais, fato não confirmado pelas respostas obtidas junto aos demais segmentos.

Tabela 2 – Periodicidade das Reuniões dos Conselhos Escolares Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Ensino Fundamen | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|-----------|------------|-----|-------------------------------|------|-----------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Semanal | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 9,09 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1,73 |
| Quinzenal | 1 | 2,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 | 32,1 | 27 | 11,7 |
| Mensal | 30 | 75 | 14 | 36,8 | 24 | 55,8 | 9 | 40,9 | 6 | 85,7 | 30 | 37 | 113 | 48,9 |
| Bimestral | 2 | 5 | 18 | 47,4 | 16 | 37,2 | 8 | 36,4 | 0 | 0 | 24 | 29,6 | 68 | 29,4 |
| Total | 55 | 100 | 32 | 100 | 42 | 100 | 21 | 100 | 7 | 100 | 71 | 100 | 228 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Aos que responderam que existia cronograma, questionou-se ainda se o mesmo foi cumprido. Percentual de 35% dos segmentos respondeu que sim totalmente; 59% disseram que sim, parcialmente; e 6% que não. Os percentuais podem ser acompanhados no gráfico 2.

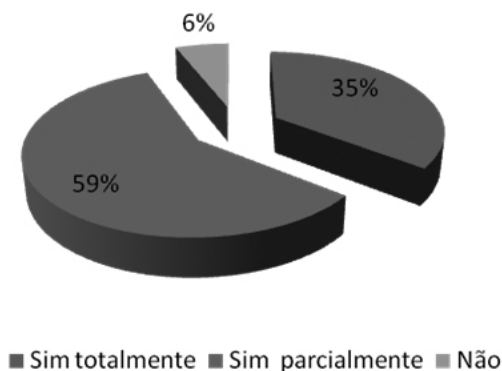


Gráfico 2 – Cumprimento do Cronograma de Reuniões do Conselho Escolar

Fonte: Elaboração própria.

Ainda no primeiro bloco, foi perguntado se a Gestão Escolar dispõe de espaço físico para que seus conselheiros se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem com tranquilidade. Percentual de 51% afirmou que sim; 31% que não; e 18% não sei. Outra vez destacam-se as respostas do segmento diretores, os quais, em tese, são responsáveis pela criação das condições objetivas de trabalho na escola. Destes, 31% responderam que não existe um espaço físico para as reuniões.

Tabela 3 – Existência de Espaço para a Realização das Reuniões dos Conselhos Escolares Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|----------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|-------|
| Sim | 0 | 0 | 23 | 71,9 | 32 | 74,4 | 17 | 81 | 6 | 75 | 38 | 53,5 | 116 | 51,1 |
| Não | 12 | 23,1 | 9 | 28,1 | 11 | 25,6 | 3 | 14,3 | 2 | 25,0 | 33 | 46,5 | 70 | 30,8 |
| Não sei | 40 | 76,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 41 | 18,1 |
| Total | 52 | 100 | 32 | 100 | 43 | 100 | 21 | 100 | 8 | 100 | 71 | 100 | 227 | 100,0 |

Fonte: Elaboração Própria.

Nessa mesma linha, perguntou-se se existe um Plano de Trabalho Anual do Conselho Escolar na escola aprovado pelo colegiado. Os entrevistados disseram que sim (48%); não (36%) e, não sei (16%). Mais uma vez se destaca o percentual de respostas negativas do segmento diretores: destes, 57% afirmaram que não existe um Plano de Trabalho Anual do Conselho Escolar. As respostas de cada segmento estão expressas na tabela 4.

Tabela 4 – Existência de Plano Anual de Trabalho Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|----------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 19 | 50 | 14 | 45,2 | 20 | 52,6 | 11 | 55 | 3 | 50 | 30 | 42,9 | 97 | 47,8 |
| Não | 8 | 21,1 | 11 | 35,5 | 9 | 23,7 | 4 | 20,0 | 2 | 33,3 | 40 | 57,1 | 74 | 36,5 |
| Não sei | 11 | 28,9 | 6 | 19,4 | 9 | 23,7 | 5 | 25,0 | 1 | 16,7 | 0 | 0,0 | 32 | 15,8 |
| Total | 38 | 100 | 31 | 100 | 38 | 100 | 20 | 100 | 6 | 100 | 70 | 100 | 203 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Os segmentos que responderam positivamente acerca da existência de Plano Anual de Trabalho citaram algumas ações inseridas no documento, em 2011. As que mais se repetiram quantitativamente foram: elaboração e Revisão do Regimento e Projeto Político-Pedagógico da escola; ações desenvolvidas na escola envolvendo o PDE e PDDE – elaboração, acompanhamento e fiscalização; acompanhamento e visita a alunos faltosos; ações voltadas para a melhoria da escola; projetos de acessibilidade.

Sobre a realização das reuniões, questionou-se a existência de pauta previamente elaborada. Percentual de 88% respondeu que sim; 5% que não e 7% não sei. Quanto aos desdobramentos da reunião, 83% afirmaram que a pauta é negociada para a aprovação, 11% dos entrevistados disseram que não há negociação da pauta, e 6% que não sabiam. Aqui dois aspectos chamam atenção. Primeiro, a provável ausência prévia de pauta de reuniões em cerca de 12% dos Conselhos Escolares, o que pode ser bastante comprometedor para a clareza dos objetivos que se pretende atingir, bem como da condução das discussões. Depois, é provável que em 17% dos conselhos a pauta seja imposta, o que tende a comprometer uma participação qualitativa dos diversos segmentos. Mais outros agravantes: 11% dos diretores não elaboram pauta previamente, e 22% desse segmento não abre espaço para negociar a agenda da reunião. O detalhamento desses dados está expresso nas tabelas 5 e 6 a seguir.

Tabela 5 – Existência Prévia de Pauta para as Reuniões Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|----------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|-------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 23 | 79,3 | 25 | 78,1 | 39 | 90,7 | 13 | 81,3 | 7 | 100,0 | 66 | 94,3 | 173 | 87,8 |
| Não | 2 | 6,9 | 1 | 3,1 | 2 | 4,7 | 2 | 12,5 | 0 | 0,0 | 4 | 5,7 | 11 | 5,6 |
| Não sei | 4 | 13,8 | 6 | 18,8 | 2 | 4,7 | 1 | 6,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 13 | 6,6 |
| Total | 29 | 100 | 32 | 100 | 43 | 100 | 16 | 100 | 7 | 100 | 70 | 100 | 197 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Acerca da frequência nas reuniões, apenas 13% do total de entrevistados afirmaram que não participam de todas as reuniões do Conselho Escolar. Contudo, dos 87% que disseram participar, apenas 38% participam regularmente, ao passo que 56% participam parcialmente, e 6% não participam. Informam ainda, em unanimidade, que os segmentos mais faltosos são os pais, os alunos e a comunidade escolar.

Tabela 6 – Negociação da Pauta da Reunião Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|----------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 38 | 84,4 | 20 | 71,4 | 32 | 88,9 | 13 | 86,7 | 6 | 85,7 | 56 | 83,6 | 165 | 83,3 |
| Não | 3 | 6,7 | 5 | 17,9 | 2 | 5,6 | 1 | 6,7 | 1 | 14,3 | 10 | 14,9 | 22 | 11,1 |
| Não sei | 4 | 8,9 | 3 | 10,7 | 2 | 5,6 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 | 1 | 1,5 | 11 | 5,6 |
| Total | 45 | 100 | 28 | 100 | 36 | 100 | 15 | 100 | 7 | 100 | 67 | 100 | 198 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Os dados tratados a seguir partem do segundo bloco de questões, estas relacionadas ao trabalho cotidiano dos conselheiros. Inicialmente, questionou-se se os mesmos têm clareza acerca dos objetivos e metas da escola. A maioria respondeu que sim (84%), enquanto 16% afirmaram que não. Chama atenção o fato de 28% dos diretores terem respondido não a essa questão. Os dados estão expressos na tabela 7.

Tabela 7 – Conhecimento dos Objetivos e Metas da Escola Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|-------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 45 | 90,0 | 23 | 79,3 | 44 | 95,7 | 20 | 87,0 | 7 | 100,0 | 50 | 71,4 | 189 | 84,0 |
| Não | 5 | 10,0 | 6 | 20,7 | 2 | 4,3 | 3 | 13,0 | 0 | 0,0 | 20 | 28,6 | 36 | 16,0 |
| Total | 50 | 100 | 29 | 100 | 46 | 100 | 23 | 100 | 7 | 100 | 70 | 100 | 225 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, questionou-se se o representante do segmento “sabe qual o seu papel como membro do Conselho Escolar”. A maioria dos entrevistados, em todos os segmentos afirmou que o papel primordial é “acompanhar, fiscalizar, discutir e elaborar soluções para a melhoria da escola”. Foi citado ainda o repasse de informações para os seus segmentos, já que são representantes.

Ao questionar se o Conselho Escolar acompanha com frequência o trabalho dos professores, 70% dos conselheiros entrevistados responderam que sim, e 30% que não, um percentual bastante significativo, conforme exposto na tabela 8.

Tabela 8 – Acompanhamento do Trabalho dos Professores Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 36 | 72,0 | 15 | 53,6 | 32 | 72,7 | 17 | 73,9 | 4 | 57,1 | 53 | 74,6 | 157 | 70,4 |
| Não | 14 | 28,0 | 13 | 46,4 | 12 | 27,3 | 6 | 26,1 | 3 | 42,9 | 18 | 25,4 | 66 | 29,6 |
| Total | 50 | 100 | 28 | 100 | 44 | 100 | 23 | 100 | 7 | 100 | 71 | 100 | 223 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Foi solicitado que os conselheiros classificassem sua participação em diversas ações, desde a elaboração/revisão do Projeto Político-Pedagógico, Regimento escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Planejamento Mensal, até em programas como o Mais Educação e o Escola Aberta. As respostas permitem inferir que atuação do Conselho Escolar, de acordo com todos os segmentos, é de bom a excelente. Percentuais menores afirmam ser regular a atuação nessas atividades. Ficou a desejar nos dados apresentados o Programa Escola Aberta que apresenta um percentual representativo de respostas “regular” e “não participa”, respectivamente, 34 e 21%.

Os entrevistados responderam ainda que as áreas em que são concentradas as discussões e atividades do Conselho Escolar são as expressas no gráfico 3.

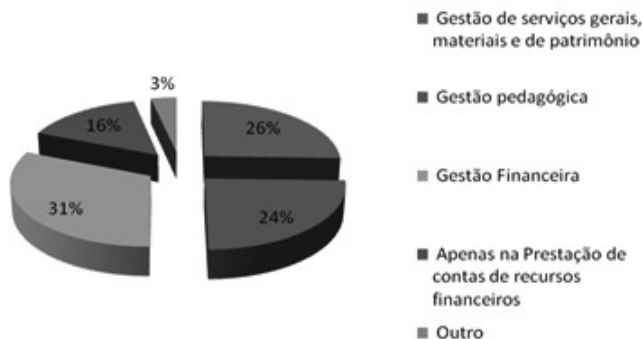


Gráfico 3 – Áreas de Concentração das Atividades do Conselho Escolar

Fonte: Elaboração própria.

É possível verificar que se destaca nas respostas dos entrevistados a “gestão financeira” e “apenas na prestação de contas de recursos financeiros” (totalizando 47%). Quando se perguntou em qual área se concentra a atuação do segmento respondente, as respostas não foram muito diferentes, contudo, verifica-se que cresce o percentual de respostas na gestão pedagógica, como demonstrado no Gráfico abaixo.

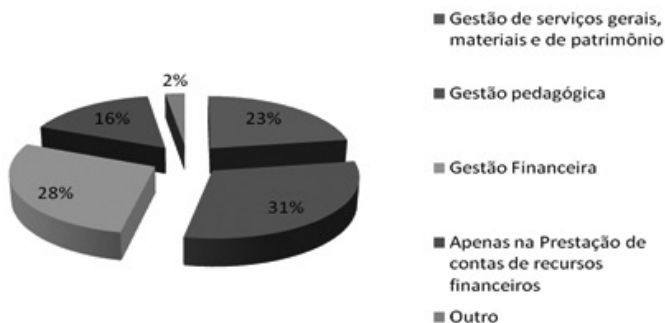


Gráfico 4 – Áreas de Origem do Representante do Segmento no Conselho Escolar

Fonte: Elaboração própria.

A respeito do repasse dos temas discutidos nas reuniões aos seus segmentos, 73% dos conselheiros responderam que sim, e o restante, 27%, afirmaram que não o faz. Segundo alguns desses últimos, “Não existe reunião para isso” ou “não é feito esse repasse”. Para os primeiros, o repasse é feito através de “reuniões”, em “Conversas Informais” e no “Intervalo”.

No terceiro bloco de questões destacou-se a participação dos segmentos nas discussões e deliberações do Conselho Escolar. Questionou-se primeiro se, efetivamente, todos os segmentos têm direito a voz e voto, e têm as suas opiniões e pontos de vista acatados. 84% afirmaram que sim e 16% que não. Na tabela 9 estão apresentadas as respostas por segmento.

Como ponto positivo, pode-se destacar que a maioria dos segmentos tem direito a voz e voto. Merece preocupação o fato que 28% dos diretores responderam não a essa questão.

Tabela 9 – Direito a Voz e Voto Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|-------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 44 | 91,7 | 23 | 79,3 | 36 | 94,7 | 17 | 89,5 | 7 | 100,0 | 49 | 72,1 | 176 | 84,2 |
| Não | 4 | 8,3 | 6 | 20,7 | 2 | 5,3 | 2 | 10,5 | 0 | 0,0 | 19 | 27,9 | 33 | 15,8 |
| Total | 48 | 100 | 29 | 100 | 38 | 100 | 19 | 100 | 7 | 100 | 68 | 100 | 209 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Perguntou-se ainda quais os segmentos são dominantes. Poucos entrevistados responderam essa questão. Apareceram entre as respostas os seguintes segmentos: gestores e professores.

Ao responder sobre a existência de voz discordante no conselho, 54% dos respondentes afirmaram que sim e 46% que não. A existência de voz discordante dentro do conselho é destacada

como ponto positivo, pois é a partir dos conflitos que se podem construir as melhores alternativas para superação de problemas. As respostas por segmento estão apresentadas na tabela 10.

Tabela 10 – Existência de Voz Discordante no Conselho Escolar Segundo os Segmentos

| | Servidores | | Professores Educação Infantil | | Professores Ensino Fundamental | | Pais de alunos | | Estudantes | | Diretores | | Total | |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % |
| Sim | 22 | 48,9 | 15 | 53,6 | 22 | 75,9 | 7 | 46,7 | 5 | 71,4 | 33 | 47,1 | 104 | 53,6 |
| Não | 23 | 51,1 | 13 | 46,4 | 7 | 24,1 | 8 | 53,3 | 2 | 28,6 | 37 | 52,9 | 90 | 46,4 |
| Total | 45 | 100 | 28 | 100 | 29 | 100 | 15 | 100 | 7 | 100 | 70 | 100 | 194 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito às deliberações do Conselho Escolar, questionou-se se as formas pelas quais se chegam as decisões podem ser qualificadas como a gestão democrática da escola. 81% afirmaram que sim e 19% disseram que não. Também chama atenção o fato de 31% dos diretores responderem que a forma como as decisões são tomadas não se efetiva a gestão democrática da escola. As respostas à questão estão detalhadas na tabela 11.

Tabela 11 – As Deliberações do Conselho Escolar Caracterizam a Gestão Democrática Segundo os Segmentos

| | Servidores | | Professores Educação Infantil | | Professores Ensino Fundamental | | Pais de alunos | | Estudantes | | Diretores | | Total | |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|-----|-----------|------|-------|------|
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % |
| Sim | 35 | 87,5 | 22 | 75,9 | 37 | 90,2 | 15 | 93,8 | 7 | 100 | 49 | 69,0 | 165 | 80,9 |
| Não | 5 | 12,5 | 7 | 24,1 | 4 | 9,8 | 1 | 6,3 | 0 | 0 | 22 | 31,0 | 39 | 19,1 |
| Total | 40 | 100 | 29 | 100 | 41 | 100 | 16 | 100 | 7 | 100 | 71 | 100 | 204 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Ao justificarem as suas respostas, os segmentos afirmaram que: as decisões são coletivas; todos têm direito a voz e voto; a maioria é quem decide as questões; existe socialização das informações e decisões; e ainda, há respeito entre os conselheiros.

Os conselheiros foram indagados se as decisões tomadas pelo Conselho Escolar são encaminhadas por quem de direito e em tempo hábil. 65% dos conselheiros afirmaram que sim e 35% disseram que não. Aos que responderam negativamente, chama atenção os professores do ensino fundamental (51%) e os diretores (48%), conforme expostos na tabela 12.

Tabela 12 – Encaminhamento das Deliberações do Conselho Escolar por Quem de Direito e em Tempo Hábil Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|-------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 38 | 88,4 | 17 | 89,5 | 34 | 48,6 | 17 | 89,5 | 7 | 87,5 | 36 | 51,4 | 149 | 65,1 |
| Não | 5 | 11,6 | 2 | 10,5 | 36 | 51,4 | 2 | 10,5 | 1 | 12,5 | 34 | 48,6 | 80 | 34,9 |
| Total | 43 | 100 | 19 | 100 | 70 | 100 | 19 | 100 | 8 | 100 | 70 | 100 | 229 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

No quarto bloco de questões foram focalizados os resultados do Conselho Escolar, perguntando sobretudo se o conselho se reúne para avaliar o seu desempenho e o de seus conselheiros. As respostas foram as seguintes: 56% responderam que sim e 44% que não, conforme tabela 13.

Tabela 13 – Avaliação do Desempenho do Conselho Escolar Segundo os Segmentos

| | Servidores | | Professores Educação Infantil | | Professores Ensino Fundamental | | Pais de alunos | | Estudantes | | Diretores | | Total | |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % |
| Sim | 31 | 70,5 | 23 | 82,1 | 21 | 50,0 | 14 | 66,7 | 4 | 57,1 | 25 | 35,7 | 118 | 55,7 |
| Não | 13 | 29,5 | 5 | 17,9 | 21 | 50,0 | 7 | 33,3 | 3 | 42,9 | 45 | 64,3 | 94 | 44,3 |
| Total | 44 | 100 | 28 | 100 | 42 | 100 | 21 | 100 | 7 | 100 | 70 | 100 | 212 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

O percentual de 44% que disse não haver avaliação do desempenho do conselho e dos conselheiros reflete o fato que as ações são realizadas e até acompanhadas, como relatado no próximo questionamento. Contudo, ainda não há uma dinâmica generalizada de autoavaliação e avaliação das ações em uma grande parte dos conselhos escolares. Os próprios gestores fazem esse destaque, quando mais de 64% desses informaram que não há espaços de reuniões com esse objetivo.

Questionou-se ainda se o Conselho Escolar identifica as decisões deliberadas e acompanha sua execução. O resultado apresentou 75% afirmando que sim e 25% que não. 31% dos gestores responderam negativamente, configurando um paradoxo, haja vista que no município, estes são presidentes desse colegiado. Não identificar as ações deliberadas bem como não acompanhar as execuções é, no mínimo, contraproducente. As respostas estão detalhadas na tabela 14.

Tabela 14 – Identificação das Deliberações e Acompanhamento da Execução Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 33 | 89,2 | 15 | 55,6 | 32 | 84,2 | 16 | 84,2 | 4 | 66,7 | 49 | 69,0 | 149 | 75,3 |
| Não | 4 | 10,8 | 12 | 44,4 | 6 | 15,8 | 3 | 15,8 | 2 | 33,3 | 22 | 31,0 | 49 | 24,7 |
| Total | 37 | 100 | 27 | 100 | 38 | 100 | 19 | 100 | 6 | 100 | 71 | 100 | 198 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Um percentual de 70% dos conselheiros afirmou que a atuação do conselho contribui para a melhoria da qualidade do trabalho realizado pela escola, e 30% disse que não. Vale ressaltar que 33% dos diretores afirmaram que a atuação do conselho não contribui para a melhoria da qualidade do trabalho realizado pela escola. A gravidade dessa afirmação está no fato de que cada diretor representa uma escola. Assim, em exatamente um terço das unidades de ensino, o trabalho do Conselho é inútil, segundo esse segmento. Em números absolutos e em percentual, as respostas estão expressas na tabela 15.

Tabela 15 – A Contribuição da Atuação do Conselho Escolar para a Melhoria da Qualidade do Trabalho Realizado pela escola Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 32 | 97,0 | 10 | 90,9 | 22 | 84,6 | 6 | 85,7 | 4 | 66,7 | 33 | 47,1 | 107 | 69,9 |
| Não | 1 | 3,0 | 1 | 9,1 | 4 | 15,4 | 1 | 14,3 | 2 | 33,3 | 37 | 52,9 | 46 | 30,1 |
| Total | 33 | 100 | 11 | 100 | 26 | 100 | 7 | 100 | 6 | 100 | 70 | 100 | 153 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Do percentual de 69% que afirmou ser positiva a contribuição do Conselho, 47% afirmaram que contribui muito e 53% disseram que essa contribuição é pouca, conforme demonstrado na tabela 16, por segmento.

Tabela 16 – Tamanho da contribuição da Atuação do Conselho Escolar para a Melhoria da Qualidade do Trabalho Realizado pela Escola Segundo os Segmentos

| | Servidores | | Professores Educação Infantil | | Professores Ensino Fundamental | | Pais de alunos | | Estudantes | | Diretores | | Total | |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|-------|-----------|------|-------|------|
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % |
| Muito | 9 | 42,9 | 6 | 37,5 | 11 | 52,4 | 6 | 60,0 | 2 | 100,0 | 18 | 45,0 | 52 | 47,3 |
| Pouca | 12 | 57,1 | 10 | 62,5 | 10 | 47,6 | 4 | 40,0 | 0 | 0,0 | 22 | 55,0 | 58 | 52,7 |
| Total | 21 | 100 | 16 | 100 | 21 | 100 | 10 | 100 | 2 | 100 | 40 | 100 | 110 | 100 |

Fonte: Elaboração Própria.

No quinto bloco de questões foi solicitado que os conselheiros respondessem sobre os momentos de estudo e capacitação dos membros. Percentual de 43% afirmou que esses momentos existem, enquanto 57% disseram que não existem. Fator negativo aparece no percentual referente aos diretores, já que é responsabilidade dele e de seu núcleo gestor, pelo menos, criar condições para a realização da atividade, além de sensibilizar os envolvidos. 67% dos gestores afirmaram não haver momentos de estudo e capacitação, o que pode ser compreendido como 67% das escolas. O detalhamento dessa questão está apresentado na tabela 17.

Tabela 17 – Existência de Momentos de Formação Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Fais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|-------|-----------|------|-------|------|
| Muito | 9 | 42,9 | 6 | 37,5 | 11 | 52,4 | 6 | 60,0 | 2 | 100,0 | 18 | 45,0 | 52 | 47,3 |
| Pouca | 12 | 57,1 | 10 | 62,5 | 10 | 47,6 | 4 | 40,0 | 0 | 0,0 | 22 | 55,0 | 58 | 52,7 |
| Total | 21 | 100 | 16 | 100 | 21 | 100 | 10 | 100 | 2 | 100 | 40 | 100 | 110 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Convém ressaltar que o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), realiza o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, instituído pela Portaria Ministerial Nº 2.896, de 16 de setembro de 2004, com o objetivo de valorizar esse colegiado. Esse organismo é visto como instrumento de uma gestão democrática e participativa e já se constitui como um espaço tradicional do meio escolar. Segundo Aguiar (2008, p.135), os gestores do Programa na Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação reconheciam:

[...] a importância de possibilitar, aos diversos segmentos da escola, o acesso a um determinado tipo de material cujo conteúdo pedagógico favorecesse a reflexão e a discussão sobre a democracia, sobre os processos de participação e sobre a questão da cidadania. A expectativa era de que, com a divulgação desse material nas escolas, fosse ampliado o debate sobre os processos de gestão democrática [...]

O material do programa é composto de um caderno institucional denominado “Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública”, que é destinado

aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação e ainda doze cadernos institucionais destinados aos conselheiros escolares, sendo eles: 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 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 em educação; 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 – Conselho Escolar e sua organização em Fórum; e caderno de Consulta: Indicadores da qualidade na educação.

Importante registrar que esse programa utiliza como critério de inscrição em seus cursos, o participante ser técnico das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de forma que estes se tornem multiplicadores de conhecimentos e ações no âmbito dos conselhos escolares. Dessa forma, as secretarias organizam capacitações junto aos conselhos com o objetivo de socializar os conteúdos dos cadernos e orientar metodologias que podem ser utilizadas nos estudos realizados no âmbito das escolas.

Um percentual de 46% dos entrevistados afirmou conhecer o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, e 54% disseram não conhecer. Conforme exposto na tabela 18.

Tabela 18 – Conhecimento do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 24 | 54,5 | 8 | 30,8 | 17 | 44,7 | 17 | 44,7 | 4 | 66,7 | 32 | 45,1 | 102 | 45,7 |
| Não | 20 | 45,5 | 18 | 69,2 | 21 | 55,3 | 21 | 55,3 | 2 | 33,3 | 38 | 53,5 | 120 | 53,8 |
| Total | 44 | 100 | 26 | 100 | 38 | 100 | 38 | 100 | 6 | 100 | 71 | 98,6 | 223 | 99,6 |

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a tabela, 54% dos gestores afirmaram não conhecer o programa, registro preocupante, tendo em vista que são eles que, como já destacado, tem a responsabilidade por encaminhar, de alguma forma, a ação.

Dos que afirmaram que conhecem o programa e que realizam estudos, ao responderem sobre os módulos estudados, os conselheiros entrevistados respondem diversos módulos, citando do O1 ao O6. Destes, 64% afirmaram que esse momento de estudo contribui para uma melhor atuação dos conselheiros, ao passo que 36% responderam contrariamente. 23% dos gestores afirmaram que esses momentos não contribuem para uma melhor atuação dos conselheiros, mas não registraram o porquê de suas respostas. Esses dados estão mais detalhados na tabela 19.

Tabela 19 – Contribuição dos Momentos de Estudo para a Melhoria da Qualidade do Trabalho do Conselho Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 32 | 86,5 | 14 | 70,0 | 28 | 87,5 | 12 | 70,6 | 4 | 66,7 | 20 | 32,8 | 110 | 63,6 |
| Não | 5 | 13,5 | 6 | 30,0 | 4 | 12,5 | 5 | 29,4 | 2 | 33,3 | 41 | 67,2 | 63 | 36,4 |
| Total | 37 | 100 | 20 | 100 | 32 | 100 | 17 | 100 | 6 | 100 | 61 | 100 | 173 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Foi questionado ainda se existe tempo suficiente para estudo dos módulos sem prejudicar o tempo pedagógico. A maioria dos conselheiros respondeu que não existe tempo suficiente (72%). Dos gestores, 73% afirmaram a indisponibilidade do tempo. Apenas 28% dos entrevistados afirmaram que sim: existe tempo para estudo sem prejudicar o tempo pedagógico. As respostas estão detalhadas na tabela 20.

Tabela 20 – Existência de Tempo para Estudo dos Módulos Segundo os Segmentos

| | Servidores | % | Professores Educação Infantil | % | Professores Ensino Fundamental | % | Pais de alunos | % | Estudantes | % | Diretores | % | Total | % |
|--------------|------------|------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|----------------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
| Sim | 15 | 35,7 | 4 | 17,4 | 6 | 17,6 | 9 | 50,0 | 1 | 16,7 | 19 | 26,8 | 54 | 27,8 |
| Não | 27 | 64,3 | 19 | 82,6 | 28 | 82,4 | 9 | 50,0 | 5 | 83,3 | 52 | 73,2 | 140 | 72,2 |
| Total | 42 | 100 | 23 | 100 | 34 | 100 | 18 | 100 | 6 | 100 | 71 | 100 | 194 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

No último bloco foi solicitado que os segmentos registrassem as suas sugestões para uma melhor atuação dos Conselhos Escolares nas escolas. As respostas que aparecem nas vozes de todos os segmentos foram as seguintes: mais estudos, capacitações, formações, contemplando, também, a atuação dos conselhos e suas funções; mais tempo para os estudos e para as reuniões dos conselhos escolares; mais participação e compromisso, principalmente por parte dos pais e alunos que têm mais dificuldade de comparecer às reuniões; modificação na lei que estabelece o diretor como membro nato e presidente do Conselho Escolar; destinação de um turno da jornada de trabalho do professor conselheiro para atuar junto ao Conselho Escolar; ajuda de custo para os membros dos conselhos, “em especial os pais”; incentivos aos participantes, por meio de diplomas ou certificados; e, finalmente, o acompanhamento da Secretaria de Educação.

Conclusões

É a escola a principal instituição da formação humana, cabendo-lhe trabalhar com os saberes historicamente acumulados, além de relações que estabelece, para possibilitar a apropriação, reprodução e transformação da cultura e da sociedade pelas novas gerações. Portanto, toda ação ali desenvolvida é intencional.

Nesse sentido, os Conselhos Escolares são a instância de poder local, no âmbito da escola, que têm como principal missão publicizar a escola pública. Torná-la efetivamente pública. Isto, a partir do ingresso e da discussão, em seu corpo, dos diversos pontos de vista e concepções presentes, a partir dos representantes de cada segmento.

Convém inicialmente adjetivar o Conselho Escolar como um órgão colegiado, composto por representantes dos diversos segmentos, com diferentes histórias de vida, condições objetivas e subjetivas de existência, expectativas e perspectivas também diversas sobre o mundo, sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a educação e, também, com concepções diversas de escola. Contudo, foi delegado a este grupo discutir e deliberar sobre todos os problemas e questões que a escola vivencia, além de proporcionar os melhores encaminhamentos possíveis, na perspectiva da formação humana e garantindo a democracia.

O trabalho com um grupo tão diverso não é simples e não é fácil. Pressupõe a todos os envolvidos a clareza dos fins a que se pretende, bem como uma discussão permanente acerca dos melhores caminhos, e de como caminhar, para se chegar lá.

Nesse sentido, faz-se necessárias algumas reflexões e a adoção de algumas medidas visando possibilitar a apropriação, por todos, dos fins a que se pretende chegar, e também, das condições necessárias para o percurso.

O primeiro grupo, clareza dos fins a que se pretende chegar, está relacionado à participação, ao envolvimento de todos em todas as decisões tomadas, e no comprometimento dos mesmos com os rumos que toma a escola. Pressupõe processos formativos permanentes acerca de questões diversas e debates para além da superficialidade sobre todas as questões que se fazem presentes no cotidiano escolar.

No segundo grupo, as condições necessárias para o percurso estão compreendidas as condições objetivas e subjetivas do trabalho cotidiano do Conselho Escolar. Como este organismo é essencialmente deliberativo, um lócus muito especial para a análise é a reunião na qual se tomam as decisões.

Assim, o espaço para realizar a reunião, a forma como esta foi convocada, como é conduzida, a participação dos membros, e o encaminhamento das decisões, dentre outros aspectos, muito nos têm a dizer sobre a escola pública que estamos construindo.

Nesse sentido, antes de elaborarmos os instrumentais para coleta dos dados, tínhamos em mente um funcionamento ideal de Conselho Escolar, em que este aprova no ano anterior o plano de trabalho. Este plano aprovado contém, dentre outros: um cronograma das reuniões, e estas não se limitam a uma por mês; um conjunto de questões a serem discutidas e deliberadas no ano seguinte, por ordem de prioridade e de complexidade; papéis dos representantes de cada segmento, e formas de realização.

Ainda neste conselho idealizado, as reuniões previamente marcadas são lembradas a todos na véspera. Nunca, em hipótese alguma, são desmarcadas. Podem até terem as datas modificadas, mas isto só por consenso, obtido em reunião prévia.

As pautas das reuniões já estavam previamente elaboradas e era do conhecimento de todos. Receberam esta informação na véspera, ao serem lembrados do encontro. Todavia, ao abrir a reunião, esta proposta é negociada, abrindo espaços para inclusão ou exclusão de pontos.

As reuniões têm uma sequência lógica, indo desde a memória da anterior, informes e outras socializações, até chegar às discussões e deliberações, abrindo espaços para o posicionamento de todos, com a acolhida e o respeito devido a cada representante.

Todas as decisões tomadas são encaminhadas por quem de direito e em tempo hábil, e os trabalhos são avaliados periodicamente, de preferência semestralmente.

No caso em análise, percebemos a existência de alguns documentos, processos e procedimentos imprescindíveis à atuação desses organismos. Como exemplos destes, citamos a falta de espaço para as reuniões (31%), a inexistência de plano de trabalho (37%), e a periodicidade das reuniões não parece clara para todos os segmentos (gráfico 3 e tabelas 2, 3, 4, 5 e 6).

16% dos conselheiros afirmaram não ter conhecimento dos objetivos e metas da escola, 30% não realizam acompanhamento aos professores, e 15% não têm espaço para se manifestar (direito a voz e voto). Em 46% dos Conselhos não existe voz discordante, o que ainda carece de maior aprofundamento.

Em 44% dos Conselhos não há uma avaliação dos trabalhos. Em 35% não são encaminhadas as decisões por quem de direito e em tempo hábil, e em 19% as decisões tomadas não contribuem para a gestão democrática da escola.

Sobre os resultados do Conselho, 30% entendem que as deliberações do colegiado contribuem para melhorar o trabalho da escola, mas, destes, 52% entendem que a melhora é pouca.

Não existem processos formativos em 57% dos Conselhos Escolares, e 54% sequer tomaram conhecimento do programa de formação a eles destinada pelo Ministério da Educação. Como justificativa, 72% afirmaram que não foi disponibilizado tempo para estudo. Daqueles que realizam momentos de estudo, 37% disseram que este não contribui para melhorar o trabalho da escola.

As sugestões apresentadas pelos conselheiros podem ser sintetizadas em quatro: mais estudos; modificação na condição de a presidência do conselho ser sempre a direção da escola; destinação de parte da jornada de professores para atuar no Conselho; e ajuda de custo aos pais para participar das reuniões.

Ampliar as possibilidades de estudo é, em princípio, competência de cada Conselho, o que pode receber suporte e incentivos das secretarias de educação. Cabe observar que as formações precisam ser elaboradas a partir do segmento, pois cada um tem visões e se insere em contextos diferentes. A formação oferecida pode ter o mesmo conteúdo, mas as metodologias utilizadas devem se adequar ao contexto e visão de cada conselheiro.

A presidência do Conselho Escolar destinada à direção da escola é fato comum em muitos sistemas educacionais. Dentre as explicações encontradas, uma, bastante frequente, é a limitação feita pelas instituições financeiras (bancos) para os titulares de contas correntes, de modo que estes não tenham quaisquer restrições nos sistemas de crédito, o que inviabilizaria a movimentação da conta e poderia comprometer o funcionamento da escola.

Outro fator está relacionado ao efetivo encaminhamento da política educacional definida pelo município. Há aqui o entendimento de que outro, que não a direção da escola na presidência do conselho escolar, poderá assumir compromisso com proposta diversa da definida pela administração, podendo comprometer a estrutura e o funcionamento do sistema educacional.

A destinação de parte da jornada dos professores para atuação nos Conselhos Escolares é uma realidade muito pouco frequente. Acreditamos que essa demanda se exima com a destinação de um terço da carga horária para as atividades extraclasse. Depois, convém analisar o impacto financeiro da proposta e os resultados positivos que a iniciativa trará.

É bastante comum a limitação da participação do segmento pais de alunos nas atividades e reuniões dos Conselhos Escolares. Assim, convém desenvolver estudos de alternati-

vas que venham a contribuir para a superação da problemática. Se a ajuda de custo (para ressarcimento de despesas com transporte etc) se fizer necessária, deve-se adotar todas as providências necessárias para a sua implementação, o que inclui a mudança na legislação, dentre outras.

Além dos dados coletados, também foram realizadas outras atividades, em especial a análise da legislação. O conjunto desses estudos nos permite realizar algumas sugestões a serem implementadas, na perspectiva do pleno funcionamento deste, da melhoria da qualidade da educação e da construção de uma sociedade democrática.

Como primeira sugestão, recomendamos uma modificação na legislação, de modo a possibilitar que todos os Conselhos Escolares tenham um período de mandato equivalente. Isto permitirá que os processos eleitorais ocorram concomitantemente em todas as escolas, o que poderá influenciar os movimentos sociais e políticos a uma ampliação e qualificação dos debates. Dentro de algum tempo, esse processo poderá ter contribuído com mudanças consideráveis acerca da representação desses colegiados no imaginário social.

Outra recomendação, ainda no plano normativo, refere-se a ampliação do tempo de mandato de dois para três anos, com a alternância para cada segmento. Assim, o Conselho poderá se renovar sempre e parcialmente a cada ano, sem ter que começar tudo outra vez.

Uma ação, permanente, é o fomento às iniciativas de formação continuada. Dentre as pautas, a comunicação e a gestão democrática, bem como a administração de conflitos, devem ser temas presentes. Também, o suporte para a elaboração, aprovação e publicização de plano de trabalho, bem como para a organização e realização de reuniões e gestão participativa devem se fazer presentes em processos formativos.

Mecanismos como publicações ou sítios eletrônicos voltados para os Conselhos Escolares, onde todos se percebam e ainda encontrem fomento para o debate e para a realização de suas ações cotidianas também podem minimizar dificuldades vivenciadas.

Acreditamos que uma maior atenção aos itens analisados e as sugestões feitas poderá contribuir para um maior aperfeiçoamento dos Conselhos Escolares, nas dimensões política, humana e técnica.

Por fim, entendemos que a gestão democrática da escola, obtida a partir da participação efetiva de todos os segmentos que compõem o Conselho Escolar, ainda é um processo estágios iniciais de sua história, com necessidade permanente de aprendizagens e de aperfeiçoamento, cujo descuido pode comprometer a construção de uma sociedade livre, e justa, onde todos os direitos humanos são respeitados.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares*. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Lei Nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2012.

GUIMARÃES, Aline Amorim Melgaço. *Democracia possível: espaços institucionais, participação social e cultura política*. Campinas: Editora Alinea, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Caderno 1. Elaboração Ignez Pinto Navarro *et al.* Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Caderno 5. Elaboração de Ignez Pinto Navarro *et al.* Brasília: MEC, SEB, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Gestão Democrática da escola pública*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

PEREIRA, Maria de Lourdes Dolabela. As políticas públicas locais e os processos de hibridação no Brasil e na América Latina. In: DAGNANINO, Evelina & TATAGIBA, Luciana (Orgs.). *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó: Argos, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EDUCADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: ENSAIANDO UM DIÁLOGO

*Ana Merabe de Souza
Walter Pinheiro Barbosa Junior*

Principiando o Diálogo

Ser educador ou educadora de Secretaria de Educação é desafiador, porém fascinante.
(Tânia Carvalho/SED/Sergipe, 2012).

Desafio e fascínio traduzem o sentimento da educadora que trabalha na Secretaria de Educação de Sergipe, uma profissional que executa programas e projetos; institui políticas; monitora o sistema; trabalha com a legislação; gestão democrática e a orientação pedagógica do sistema de ensino do Estado.

Essa educadora trabalha cotidianamente com tantas dimensões diferentes que nos fascina por sua versatilidade, e nos desafia a buscar identificar quem é essa profissional, que recebeu uma formação inicial para docência, mas aprendeu, no dia a dia, a trabalhar e pensar o sistema de educação. Assim como Tânia, muitos educadores brasileiros trabalham nas secretarias de educação executando atividades complexas e importantes para organizar o sistema público de Educação Básica.

Esses profissionais estão enredados em uma dinâmica cotidiana frenética e imersos em um volume de tarefas tão grande, que não problematizam nem dialogam sobre si mesmos. Essa constatação nos fez perguntar: quem é esse profissional/educador que trabalha na secretaria de educação?

Essa é uma pergunta que mobiliza nossa vontade de querer iniciar um diálogo ensaístico com os educadores que trabalham nas secretarias de educação do Brasil. Como premissa do nosso diálogo vamos tomar duas referências: os resultados de uma pesquisa pioneira realizada por Ana Merabe, produzida em 2011, intitulada: “Relações de Poder e Violência: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2007-2010)” que será tratada de modo detalhado a partir do tópico o encontro com o tema e, as observações de um consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC que compartilhamos em seguida.

Em suas peregrinações pelo Brasil, Walter Pinheiro dialogou com diversos profissionais de secretarias de educação e percebeu que o trabalho desses educadores se diferencia dos professores que se encontram nas escolas. Os primeiros operam diretamente em um espaço estratégico para formulação e execução das políticas públicas para o estado ou município onde estão lotados, enquanto os segundos trabalham muitos aspectos que desdobram as orientações que vêm da secretaria. Mas, os que trabalham nas secretarias estão tão imersos nas atividades cotidianas que se esqueceram de si mesmos.

A ausência de um exercício de problematizar a si mesmo, com uma pergunta simples, como: “quem sou eu, educador lotado na secretaria de educação?” traduz um pouco do que Heidegger (1999) sugeriu em sua obra: *Ser e Tempo*. Para ele, vivia-se em sua época histórica o momento da miséria extrema, pois tendo esquecido o ser, os humanos esqueciam que esqueciam e, esquecidos de si e dos outros só restava o tédio e o desespero.

Assim, podemos sugerir que o esquecimento de si é um acontecimento enraizado em processos que transcendem a secretaria de educação e o nosso tempo histórico. Talvez o

profissional da secretaria de educação arrastado pelo ritmo frenético e grande quantidade de atividades que uma secretaria demanda, tenha esquecido que se esqueceu de si mesmo. E, esse movimento pode, entre outros aspectos, ser produto de um cotidianamente em que o educador pensa e trabalha demandas externas a si mesmo, ou seja, as atividades que ele executa não são pensadas por ele, o que caracterizaria um processo de trabalho alienado, alienação tomada aqui enquanto estranhamento.

Um dos possíveis desdobramentos desse movimento pode ser identificado no fato de que esse profissional que estamos buscando problematizar a formação dos educadores e demandas das escolas, ou seja, apenas o fora de si, e esquece-se de perguntar a si mesmo quais são suas demandas de conhecimentos e práticas, e quais são suas necessidades materiais e de saber específico para trabalhar no setor/departamento em que se encontra.

Esse conjunto de elementos apresentados, especialmente a necessidade de saber um pouco mais sobre quem é o educador que trabalha na secretaria de educação, emergiu durante as viagens empreendidas nos últimos cinco anos (2007-2005), como consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Esse Programa foi que possibilitou identificar que esse fenômeno precisava ser estudado. Pois, ele tem como público desejado os profissionais de secretarias de educação. Assim, passamos a ouvir e observar um pouco mais esses profissionais em encontros municipais e estaduais que aconteceram nas cinco regiões do país e, nos últimos quatro encontros nacionais, que aconteceram em Brasília. No prosseguir de cada diálogo crescia uma inquietação, que aos poucos foi assumindo forma de pergunta, até chegarmos a questão que hoje per-

seguimos: quem é esse educador que trabalha na secretaria de educação?

Com a pergunta orientadora formulada, se tornou possível ouvir e sentir um pouco mais que a fala de cada profissional da secretaria de educação estava carregada de necessidades que não se enraizavam em sua subjetividade. Mas, como exigir que o trabalho do educador da secretaria de educação se fundamente em sua consciência, se ele foi reduzido a um executor de programas e projetos feitos por outros?

Essa é uma dimensão que vem se revelando fortemente em nossas pesquisas: o fato de existir uma grande quantidade de programas e projetos formulados fora da secretaria e que chegam para que o educador a execute. Esse movimento reduz o educador a um fazedor de coisas eliminando uma das suas dimensões mais humanas que é a capacidade de pensar e projetar sua atividade.

É como se o educador imerso no sistema, passasse a trabalhar o que o sistema demanda e não o que ele pensa e sente que é importante trabalhar. São tantas as tarefas que o excesso dessas e o tempo reduzido para executá-las não permitem pensar o que realmente é importante. O essencial foi secundarizado e o secundário passou a ser essencial, ou seja, o profissional de secretaria para ser bom deve cumprir os prazos estabelecidos e executar os programas e projetos sem problematizá-los. Pensar e estudar em muitas secretarias de educação significa perder tempo.

No entanto, a pesquisa que estamos realizando vem revelando os profissionais que atuam nas secretarias de educação, como pessoas que não receberam uma formação inicial para trabalhar com o sistema educacional. Por isso mesmo, não conseguem muitas vezes, perceber que sua atividade não é a mesma dos que atuam em escolas e que sua formação foi para trabalhar em escolas e não na secretaria de educação.

Assim, podemos sugerir que os educadores das secretarias de educação do Brasil entram com a formação inicial para docência e a instituição raramente possui uma política de formação continuada que qualifique seus profissionais. Assim, a secretaria de educação, contraditoriamente, possui programas e projetos de formação continuada para diversos segmentos, mas não costuma oferecer curso de capacitação que qualifique seus próprios profissionais.

A ausência de uma política de formação continuada dos educadores que trabalham na secretaria de educação, voltada para suas especificidades, o conduz a aprender praticando, sem que sua prática seja problematizada. Aprender as especificidades e demandas de uma secretaria fazendo é uma possibilidade muito rica, mas se a prática não for problematizada cria-se um movimento não praxiológico em que se reduz o sujeito da ação a uma coisa que faz coisas. E, assim, desumaniza-se o humano.

Esse processo em que não se toma o educador da secretaria de educação, como um fenômeno a ser estudado e refletido gera uma política que reduz seus profissionais a executores de tarefas, afastando-se da possibilidade de tomá-los enquanto formuladores de respostas as demandas cotidianas do sistema educacional em que atuam. Esse movimento contribui para que a secretaria continue em muitos casos no Brasil, sem um projeto político-pedagógico que a estruture internamente e a obje-tive nas ações de gestão do sistema educacional que ela opera.

Além dessas constatações, descobrimos que os educadores que trabalham em secretarias de educação não possuem uma palavra que os denomine. Esse fenômeno foi percebido durante a realização dos encontros com profissionais das secretarias municipais de educação de Natal-RN; Maceió-AL; Volta Redonda-RJ; Arapiraca-AL; Manaus-AM; Jequié-BA.

Nesses lugares, foi possível conversar com o conjunto de profissionais lotados nas secretarias de educação e dentro do diálogo que estabelecíamos, perguntávamos aos participantes como eles se apresentavam ao chegar às escolas. Eles nos responderam que se apresentavam, como: técnico; consultor; professor e servidores públicos, entre outros, ou seja, nos foi possível perceber a não existência de uma palavra, provida de um sentido político, técnico e pedagógico que ao mesmo tempo nomine e revele a essência daquilo que caracteriza um educador que trabalha na secretaria de educação.

Associa-se a ausência dessa palavra a inexistência de uma política de entrada na secretaria por concurso público e de planos de carreira, cargos e salários formulados a partir de critérios técnicos e pedagógicos. O concurso e o plano de carreira irão contribuir para se evitar que pessoas despreparadas ocupem lugares estratégicos dentro da secretaria de educação. Pensamos que os lugares de chefia ou direção de diretorias ou coordenadorias nas secretarias de educação devem ser ocupados por profissionais com capacidade política, técnica e pedagógica e não como vem acontecendo quando se utiliza como critério a indicação do governo que se apropriou temporariamente da secretaria.

Apresentemos o concurso público como uma estratégia política e educacional de acesso dos educadores às secretarias de educação, inspirados nos processos históricos da luta política dos educadores e educandos brasileiros, uma vez que uma das grandes conquistas do movimento educacional foi o concurso público para exercício do magistério nas escolas públicas. E, talvez seja necessário ampliar essa conquista e levá-la para outros espaços, como por exemplo, para as secretarias de educação por serem essas instituições as gestoras do sistema.

Nossa pesquisa vem indicando que não podemos continuar com escolas públicas lotadas por professores concursados e secretarias ocupadas sem concurso. A diversidade de formas de entrada em uma secretaria a fragiliza enquanto instituição pública. Esse caminho possibilita que o órgão gestor do sistema seja concebido como propriedade privada temporária dos grupos ou indivíduos que governam a cidade ou o estado.

A ausência do concurso público para se trabalhar na secretaria de educação vem permitindo que esse lugar estratégico se constitua em um espaço de manobras políticas danosas à educação pública brasileira. Esse processo contribui fortemente para inviabilizar qualquer política pública, pois não se faz educação com qualidade com um conjunto de profissionais efêmeros ou submetidos ao humor e à vontade de um governo temporário.

As experiências vivenciadas em cidades brasileiras vêm demonstrando que grupos políticos e indivíduos que não têm discernimento sobre instituições públicas e privadas, ao assumir o executivo atribuem a si o direito de indicar educadores para entrar ou sair das secretarias de educação, independentemente de sua qualificação ou história na instituição e, os estudos que realizamos, nos permitem inferir que esses acontecimentos podem ser explicados, entre outros fatores, pela ausência de concurso público, como critério para se trabalhar em secretarias de educação municipais ou estaduais.

Essa perspectiva não republicana como vem se concebendo a secretaria de educação e se trata o educador que nela trabalha, inviabiliza qualquer possibilidade de se pensar com rigor e invenção uma política educacional pública e qualificada. Pois, os educadores lotados em secretarias sem terem sido aprovados em concurso para esse fim, estarão sempre sujei-

tos às efemeridades de governos que constroem projetos em quatro ou oito anos e outros que os destroem em três meses, como foi o caso de Natal- RN no governo da prefeita Micarla de Sousa (2009-2012).

Problematizar a secretaria e os educadores que nela trabalham, mesmo sem ter um nome que os designe enquanto profissionais lotados nas secretarias. Identificar a ausência de concurso como um fator que fragiliza esse órgão responsável pela gestão do sistema. Perceber a importância política e estratégica das secretarias de educação como órgãos gestores do sistema público da Educação Básica, nos desafia a continuar a busca para saber um pouco mais sobre quem é esse profissional que trabalha como educador na secretaria de educação.

Assim, os estudos empreendidos por Ana Merabe de Souza ensaiaram os primeiros passos no sentido de aprofundar essa reflexão, sendo que, para efeito de publicação deste artigo, foram privilegiados apenas quatro aspectos dentre os demais que compuseram a sua dissertação de mestrado. São eles: o encontro com o tema; subsídios teóricos para se pensar as relações de poder e violência na secretaria de educação; a inexistência de um quadro de pessoal na SED: brechas que alimentam as violências? e Educador/a da Secretaria de Educação: Entre o *status* e o limbo, conforme segue.

O Encontro com o Tema

A pesquisa de mestrado intitulada “Relações de Poder e Violências: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2007 – 2010)”, realizada no período de dois anos (2009 e 2010), é resultado da tentativa de compreender, ainda que de modo bastante incipiente, as práticas, conflitos, sabores e os dissabores de quem

experiencia a educação na Secretaria de Estado da Educação no estado catarinense.

Essa inquietação nasceu de minha própria experiência profissional, iniciada em 2003, quando após oito anos de trabalho como professora, passei a compor o quadro desta Secretaria.

Este momento profissional foi marcado por excitação e desconfortos. O novo contexto me desafiava a compreender que espaço era aquele sem alunos, professores ou salas de aula. Já não se tratava mais de preparar e ministrar aulas, avaliar o desempenho dos alunos, identificar a estratégia didática mais adequada, entre outras tarefas próprias do exercício docente. Antes, de desenvolver tarefas caracterizadas, muito mais por suas feições administrativas e burocráticas, do que pedagógicas.

Assim, me perguntava em que aspectos Escola e Secretaria se assemelhavam e em que se diferenciavam, de que modo os conhecimentos que dispunha até o momento poderiam me auxiliar em minhas novas atribuições, que espaço era aquele que reunia tantos professores e professoras desempenhando tarefas típicas de contadores, advogados, nutricionistas, porque praticamente não havia concurso de ingresso, porque alguns conceitos tão propagados pela própria Secretaria encontravam tanta dificuldade de serem por ela implementados, entre outras questões.

Tantas perguntas me fizeram reconhecer que embora a palavra “educação” estivesse presente em sua denominação, pouco tinha a ver com a educação que eu praticara até então na escola. Além disso, identifiquei que não havia produção acadêmica que versasse sobre o educador que atua nas instâncias administrativas da educação, sendo este, um sujeito invi-

sibilizado inclusive na legislação¹. As discussões que versavam sobre “gestão” referiam-se, quase sempre, à gestão praticada na escola ou à política educacional adotada por um governo específico, em que o foco estava muito mais voltado para as ações desempenhadas pelos governos e cargos diretivos. Durante a tarefa do “estado da arte”, pude confirmar ainda mais esta invisibilidade.

Com o tempo, a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a natureza dessa instituição e o papel político e pedagógico do educador que atua neste espaço foram se tornando um imperativo, e a pesquisa apresentou-se, então, como uma possibilidade de dirimir dúvidas e inquietações.

A partir dos referenciais teóricos propostos por Ana Maria Borges de Sousa, Michel Foucault e Michel de Certeau, a investigação objetivou compreender e problematizar as violências que transversalizam as relações de poder em três Diretorias² que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Neste trabalho serão apresentadas reflexões sobre os interesses e consequências decorrentes da inexistência de um quadro de pessoal na SED e a confusão em torno do papel do educador que atua neste espaço, sendo que estes temas compõem o primeiro capítulo da dissertação.

¹ Atualmente a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina não dispõe de quadro de pessoal criado por Lei. Do total de 618 servidores, 63,75% pertencem ao quadro do magistério da escola, o que significa que os servidores fizeram concurso para a escola e posteriormente foram transferidos para a SED/SC. Este assunto será aprofundado no decorrer do texto.

² Diretoria de Educação Básica (DIEB), Diretoria de Educação Superior (DIES) e Diretoria de Apoio ao Estudante (DIAE)

Subsídios Teóricos para se Pensar as Relações de Poder e Violência na Secretaria de Educação

Neste movimento de inquietudes procurei espaços políticos e pedagógicos para dialogar, o que me aproximou do Núcleo Vida e Cuidado – NUVIC³, o qual tem como eixo norteador trabalhos e pesquisas acerca da temática das violências. Apresentada a este coletivo, iniciei um diálogo com o grupo, observando que a reflexão proposta fala deste tema, desafiando os/as pesquisadores/as a transcenderem, em suas concepções, os olhares pautados em culpas, julgamentos, acusações, a fim de entender estas violências como um fenômeno complexo, constituído e constituidor do social.

Neste sentido, a perspectiva de entendimento do que seja o fenômeno das violências no qual este trabalho encontra guardada é a de Sousa (2002, p.82), que a entende como:

Todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um outro, ou seja, que a violência se caracteriza por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto. (SOUSA, 2002, p. 83).

A reflexão sobre poder apoiou-se em referenciais inspirados no pensamento de Michel Foucault (2009), significando, portanto, uma analítica que o reconhece presente em todos os lugares, em todas as classes sociais e que atinge todas as pessoas. Ele se dissemina e se articula não exercendo um papel puramente repressivo, mas também produtivo.

³ Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é um espaço interinstitucional coordenado, até o ano de 2010, pela professora Dra. Ana Maria Borges de Sousa.

Para Foucault (2009, p.182), não existe poder único, mas práticas de poder no cotidiano, espalhadas por todas as estruturas sociais em que os deslocamentos são possíveis na tentativa de “captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício”, estudando o poder “onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente revestida de práticas reais e efetivas [...] onde ele se implanta e produz efeitos reais.”

Para o autor importa perguntar

como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc. (2009, p.182).

Isto é, o poder não se configura apenas como um processo global e centralizado de dominação, em que um grupo exerce domínios sobre outros, mas como uma rede de micro-poderes articulados que atravessam toda a estrutura social e da qual nada, nem ninguém, escapa. Segundo o pensador francês:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (FOUCAULT, 2009, p.182).

Nesta perspectiva, o poder é entendido como conjunto de estratégias, pactos, discursos, ordenamentos e cumplicidades, e se manifesta por meio de complexos jogos de sedução,

recompensas, ameaças, punições, silenciamentos, inúmeras formas de expressão e de atravessamentos que dão faces às relações. Ou ainda, como relações de forças, de luta transversais presentes em toda sociedade, que circulam em rede e passam a vida dos indivíduos, logo, não existe sujeito “fora” do poder.

Embora a estrutura organizacional da Secretaria seja marcadamente hierarquizada e, portanto, sua “organização piramidal lhe dê um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz poder.” (FOUCAULT, 1987, p.148). Ou seja, mesmo nas instituições em que a forma piramidal seja a característica da estruturação da rede de poder, ainda assim “o ápice e os elementos inferiores da hierarquia estão em uma relação de apoio e de condicionamento recíprocos.” (FOUCAULT, 2009, p.221).

O historiador francês Michel de Certeau, por sua vez, entende que as redes de relações de poder, ao mesmo tempo em que estabelecem as práticas e constroem sujeitos, também produzem resistências. De Certeau (1994, p.100) aponta as táticas que os indivíduos utilizam para escapar da rede disciplinar que os cerca e concorda com Foucault, ao conceber a tática como algo, que:

Não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global, nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas dependem [...] o que ela ganha não se conserva. (CERTEAU, 1994, p.100).

São táticas anônimas, fugidias, pequenas e sutis que se infiltram por entre as estratégias de poder que tentam capturá-las, exigindo criatividade dos indivíduos, que a todo tempo precisam recriar-se e reinventar-se para novamente escapar.

Os investimentos coercitivos e violentadores que são produzidos através das relações de poder causam sujeições e formas de resistência, fugas e possibilidades de se reinventar. Nesse jogo tenso abrem-se caminhos para outras partidas, para novas significações em torno de comportamentos, valores, atitudes e desejos.

As práticas exercidas no cotidiano da SED configuram-se como relações de poder e o conjunto de práticas empreendidas por esta instituição é entendido como artefato que, de alguma forma, forja a subjetivação dos sujeitos desta instituição em particular. É sobre o acervo de práticas empreendidas por esta instituição que esta pesquisa se debruçou.

A Inexistência de um Quadro de Pessoal na SED: Brechas que Alimentam as Violências?

Embora a SED seja composta por inúmeros departamentos, cada qual com atribuições técnicas específicas que exigem profissionais habilitados, não há um quadro de pessoal designado para trabalhar no órgão central que inclua a definição da habilitação profissional, a descrição das atribuições e o quantitativo de servidores por cargo. Essa inexistência, forjada nos meandros das relações políticas que predominam historicamente na SED, cria brechas para alimentar diferentes práticas de violências, como será mostrado a seguir.

Mas, o fato de não existir um quadro de pessoal não significa que não haja servidores/as desempenhando tais funções. Há um grande número de profissionais que ingressaram no magistério através de concurso público para atuar em escolas da rede estadual, ou seja, professores/as e especialistas, e que passaram a ocupar cargos na SED através de concessão de afastamentos, por convocação, que estão à disposição ou com

designação para exercer função gratificada. Nas Diretorias pesquisadas, por exemplo, sessenta e nove por cento (69%) dos educadores/as passaram a integrar o quadro da SED por meio de concessão de afastamentos.

Diante deste quadro, é possível afirmar que há falta de pessoal especializado para determinadas funções, embora não se possa dizer que o número de pessoas⁴ seja insuficiente, pois uma parte significativa dos/as servidores/as da SED está em desvio de função, desenvolvendo atividades técnico-administrativas em setores cuja especificidade exigiria profissionais com habilitação na área, a exemplo dos setores de Licitação, Financeiro, Consultoria Jurídica, entre outros. Ratificando os dados da presente pesquisa, podemos apontar o estudo desenvolvido por Dionice Maria Paludo Garcia (2002) a respeito da avaliação de desempenho do servidor público em exercício na SED/SC, em que a autora afirma que:

Há um grande desvio de função [na SED] posto que muitos são os servidores ocupantes do cargo de Professor e Especialistas em Assuntos Educacionais que há muito tempo exercem atividade técnico-administrativas na SED. (GARCIA, 2002, p.41).

Nas conversas informais que precederam o início desta pesquisa, foi possível perceber que a demanda em torno da necessidade de criação do quadro de pessoal é antiga. No entanto, o impasse que perdura está relacionado com um problema bastante complexo: o que fazer com o grande número de profissionais da área da educação (Professores/as, Especialistas em Assuntos Educacionais e Assistentes Técnico-Pedagógicos) que desenvolvem atividades administrativas?

⁴ Segundo relatório da Diretoria de Recursos Humanos do dia 24 de março de 2010, a SED conta com 618 servidores.

Seria possível determinar o retorno destes profissionais às suas escolas de origem? Esta opção esbarraria em inconvenientes políticos? Como a SED vai delinear suas escolhas entre os servidores que devem retornar e os que devem permanecer, considerando que estes chegam à instituição tanto por ordens políticas, quanto por ordenamentos práticos? Muitos/as servidores/as têm forte vinculação partidária, o que lhes assegura um “lugar de pertencimento”, enquanto outros desenvolvem tarefas específicas que lhes fizeram deter um conhecimento aprofundado sobre a legislação da administração pública, o que favorece a sua permanência e os tornam estratégicos nas ações da SED.

De acordo com informações oficiais, o único concurso com vagas em edital para esta Secretaria foi realizado no ano de 1993⁵, e apenas para cargos da área pedagógica, sendo 15 para assistentes técnico-pedagógicos e 25 para consultores educacionais. Estes cargos haviam sido criados um ano antes, através da Lei Nº 1139 de 28/10/92, que, entre outras providências, facultou aos professores/as e especialistas em assuntos educacionais, lotados e/ou em exercício no órgão central, enquadrarem-se nestes.

Este encaminhamento legal atendeu as expectativas de um grande número de professores/as e especialistas em assuntos educacionais que, ao longo das diversas administrações, foram sendo trazidos para ocupar cargos administrativos e não mais desejavam voltar às suas atividades de sala de aula. Mas, ainda assim, não foi resolvido o problema da inexistência do quadro de pessoal.

A Lei Nº 1139/92 limitou-se a criar os cargos de consul-

⁵ Edital Nº 005/93/DIRH/SEC, publicado no *Diário Oficial do Estado* Nº 14.744 de 04 de agosto de 1993.

tor educacional e assistente técnico-pedagógico e, de fato, ela não poderia mesmo resolver o problema da não existência do quadro de pessoal da SED, pois o objeto da mesma é a carreira do magistério público estadual, logo, ela não tem competência para legislar sobre cargos que extrapolam esta carreira. Para resolver este problema seria preciso a aprovação de uma lei que dispusesse sobre o quadro de pessoal regido pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado, o que até o presente momento, não ocorreu. Sem a existência de tal lei, os cargos de advogado, administrador, contador etc. da SED “não existem”, conseqüentemente, não é possível realizar concurso, pois, ao menos no discurso, na administração pública só é permitido fazer o que a lei autoriza. Portanto, sem a lei do quadro de pessoal, não existem cargos. Sem existir cargos, como fazer concurso e, assim, democratizar o acesso?

O interesse ou falta dele na criação das leis configura-se como um dos fios que tramam as relações de poder, formando espessas e complexas redes políticas que alcançam a sociedade como um todo e contribui para (con)formá-la. Servidores/as, diretores/as, gerentes, são regidos por diferentes práticas de poder que os controlam e das quais também se utilizam.

Embora a maioria dos/as servidores/as que atuam na SED estejam ocupando suas vagas por meio de concessão de afastamentos da escola e que, possivelmente, muitos/as efetivaram sua transferência da escola para a SED com intervenção de algum político⁶, as práticas clientelistas são identifica-

⁶ Em relação à vinculação partidária, a maioria dos/as servidores/as (48%) nega ser vinculado a partido político. Os partidos que mais apareceram dentre aqueles/as servidores/as que afirmaram ter vínculo partidário são PMDB (7 servidores/as), seguido de PSDB (2 servidores/as), PDT (1 servidor/a), 1 servidor/a declarou já ter sido filiado/a nos partidos PP e PT e 4 servidores/as afirmam pertencer a um partido político mas não declaram a sigla.

das e criticadas. Nas Diretorias pesquisadas, quarenta e um e meio por cento (41,5%) dos/as educadores/as afirmam que o quadro não é criado por falta de vontade política, interesses políticos, política clientelista, falta de competência/prioridade dos políticos e/ou Secretários de Educação. Há aqueles que, de alguma maneira, implicam-se no processo e assumem a sua parcela de responsabilidade para a não existência do quadro: “*não existe uma mobilização dos envolvidos no processo.*” (Zélia, 2010, p. 4) ou “*falta maior articulação entre os técnicos da SED.*” (KARINA, 2010, p. 4).

Quando estimulados a comentar sobre a criação do quadro de pessoal, os/as educadores/as afirmam que a principal razão para a sua existência seria a inibição à “*prática de apadrinhamento e a migração de funcionários de um lugar a outro.*” (Lauro). Neste sentido argumentam: “*essa ação deixará de lado os convites políticos.*” (Denise), o que parece necessário “*para que os profissionais trabalhem sem vinculação político-partidária.*” (Priscila), ou ainda, que “*a criação de um quadro de pessoal acabará com a política partidária que se implantou aqui na SED. Precisamos de outros profissionais, psicólogos, assistentes sociais etc.*” (Jussara).

Ingerências da política partidária, rotatividade de pessoal e interrupção das ações são consequências atribuídas à inexistência do quadro e aparecem interligadas: “*todo início de governo existe muita rotatividade de pessoal dificultando a continuidade das ações planejadas anteriormente.*” (Paulo), a criação do quadro “*evitaria a constante movimentação de pessoal, remanejamento das escolas para a SED (professor efetivo e respectiva substituição com professor ACT.*” (Zulma). O quadro de pessoal é necessário “*para que as políticas tenham início, meio e fim*” (NOEMI, 2010, p.3), e, dessa forma, poderíamos “*evitar a rotatividade de pes-*

soal entre os diferentes governos; criar um corpo técnico permanente.” (Karina).

Nas escolas catarinenses também se observa as tradicionais práticas de apadrinhamentos políticos, presentes nas nomeações de diretores/as para as escolas públicas catarinenses. Muitos destes/as diretores/as são os/as mesmos/as que, após concluírem sua gestão na escola, utilizam-se da mesma rede política que os/as colocou no cargo para efetivarem sua transferência para a SED.

O estudo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, encomendado pela própria SED, faz uma dura crítica ao apadrinhamento político-partidário que fundamenta a nomeação destes dirigentes:

A nomeação por apadrinhamento político também está sujeita às inconstâncias que caracterizam a política partidária. O prestígio junto a políticos locais não constitui garantia de que as qualidades necessárias a um líder educacional estejam reunidas. Além disso, esse tipo de nomeação geralmente envolve uma forte influência de fatores não profissionais. A forma como os diretores de escola são nomeados em Santa Catarina é diferente da maioria dos países desenvolvidos. Nos outros países, a nomeação é um processo em que há uma concorrência aberta, pautada em critérios transparentes e definidos; a atribuição do cargo é feita por um grupo independente de especialistas, com base na competência, na experiência e na qualificação dos candidatos. Este método apresenta muito mais possibilidades de resultar na seleção do melhor profissional para o cargo. (RELATÓRIO OCDE, 2010, p. 245).

De acordo com o referido relatório, a SED teria proposto que a nomeação de diretores seguisse o modelo acima cita-

do, contudo, a proposta teria sofrido forte oposição política. Embora a proposição de critérios para nomeação de diretores seja fundamental, a questão que se impõe é a de saber por que a SED não define critérios também para si própria, no que diz respeito às inúmeras concessões de afastamentos que ocorrem todos os anos da escola para SED, situação que contribui para o vasto contingente de professores temporários nas unidades escolares e que hoje se encontra na ordem de 45%

Alguns educadores apostam que a “valorização profissional” poderá ser alcançada via instituição do quadro de pessoal, e, nesse sentido, argumentam: *“definiria os papéis de cada profissional e facilitaria as negociações por salários.”* (Nádia), afinal

Se todas as demais Secretarias possuem seu quadro próprio, é lógico que a SED deveria também, só assim torna-se forte quanto às suas reivindicações, sejam salariais e/ou de trabalho. (Vando).

A inexistência do quadro de pessoal tem implicações também na qualidade da gestão, fazendo com que a SED torne-se inapta para o cumprimento de suas atribuições, à medida que não prevê profissionais das áreas necessárias para o desenvolvimento de políticas específicas, o que se traduz na negligência e despreparo na formação. Em resposta ao questionário, uma educadora afirma: *“Para atuar na SED a equipe precisa ter conhecimento de gestão e políticas públicas, o que atualmente não ocorre.”* (Otília). Argumentam ainda que

como órgão central, responsável por disseminar políticas públicas, seria imprescindível a existência de um quadro específico para a SED [...] daria mais qualidade às ações e conseqüentemente traria avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. (Vera),

reconhecendo, portanto, que ele é “*importante para articular ações de gestão.*” (Felícia).

Por fim, a inexistência do quadro facilita o desvio de função, posto que o exercício das atribuições não estão vinculadas e restritas ao profissional da área. O questionário indicou uma rotatividade expressiva de pessoal pelos diversos setores da SED e várias delas parecem configurar-se em desvio de função. Dentre os/as 31 educadores/as que declararam já terem trabalhado em outros setores, 14 circularam dentro dos limites de sua formação profissional, ou seja, em atividades ligadas à área pedagógica, 2 não declararam em qual setor trabalharam e 15 trabalharam em setores que caracterizam desvio de função, como Recursos Humanos (11), Licitação (2), Expedição (1) e Patrimônio(1).

Ao tentar compreender de que maneira o poder é exercido no cotidiano da SED, quais os seus canais e através de quais discursos consegue inscrever-se nas condutas, é possível perceber as estratégias adotadas para manutenção da vulnerabilidade profissional destes/as educadores/as. Perpetuar a não criação do quadro de pessoal é, antes de tudo, uma prática fecunda para a obtenção do controle e disciplinamento, o que soma para abrir as brechas para a produção de violências.

Para além dos problemas acima descritos, a inexistência do quadro de pessoal também dificulta a elaboração de políticas, entre elas, aquelas destinadas ao enfrentamento do assédio moral e outras manifestações de violências, no interior da SED, bem como nas escolas, cujas consequências muitas vezes acarretam adoecimentos diversos. Além disso, impede que profissionais de diferentes áreas, com conhecimentos específicos, possam dar sua contribuição na construção e no fortalecimento de políticas públicas destinadas a atender as

demandas da escola e fomenta práticas clientelistas, alimentando situações de privilégios e injustiças.

Até a presente data não existe indicativo de que haja alguma iniciativa para criar um quadro de pessoal para a SED. E, embora não seja possível afirmar que a criação do quadro evitaria os usos político-partidários que acontecem hoje para preencher vagas na SED, não se pode negar os avanços dessa ação para firmar um contingente estável, com profissionais das diversas áreas, com plano de carreira adequado, o que poderia minimizar as ingerências político-partidárias que historicamente se verifica.

Educador/a da Secretaria de Educação: entre o *Status* e o Limbo

O início de cada gestão do partido que chega ao governo é marcado por rituais de substituições, descartes, ameaças explícitas ou sutis, afirmações de pertencimentos. Os/as atores/as desse espaço institucional dançam entre os lugares que dão status, aqueles menos valorizados e até aqueles considerados marginais, onde representam papéis adequados às circunstâncias políticas, mas também silenciam, muitas vezes oprimidos, à espera de que sejam chamados para continuar “na casa”⁷, se possível num cargo que lhes dê visibilidade e agregue rendas às suas remunerações. Os passos ensaiados na gestão anterior, via de regra, não garantem o desempenho adequado para a nova gestão, ou seja, nem sempre representam um passaporte para o sucesso imediato: assumir uma gerência, receber uma gratificação significativa, estar em uma cadeira de destaque na rede de poderes que constitui esse cenário de (im)permanências.

⁷ Termo utilizado pelos/as servidores/as da SED para referir-se ao seu local de trabalho.

Ao questionar os/as educadores/as se há diferença entre o/a educador/a que atua na escola e aquele/a que atua nas instâncias administrativas da educação, as respostas apontam para uma confusão em torno do papel e da identidade deste/a profissional. Alguns reafirmam sua identidade de professor/a ao dizerem que “*não existe [diferença]*” (Mauro), ou que todos são “*trabalhadores da educação, iguais.*” (Horácio). Outros reafirmam o/a professor/a como um/a educador/a conectado/a com a realidade atual em contraposição à alienação que acomete o/a educador/a da SED:

O [educador] da escola está atualizado com a prática docente e os problemas atuais e o da SED e GERED ficam estagnados por manobras de retenção de conhecimento (poder). (Teresa).

Outros ainda admitem as particularidades, mas continuam insistindo nas aproximações:

os educadores que atuam nas instâncias administrativas da educação bem como os que atuam na escola são mediadores no processo de educação, embora em situações específicas. (Noemi).

Por fim, há aqueles que vislumbram um papel diferenciado, podendo, no entanto, tal diferença residir na especificidade das atribuições ou na posição hierárquica que este ocupa em relação ao professor/a.

Aqueles que acreditam que a diferença esteja no lugar ocupado na hierarquia argumentam: “*A escola possui as atividades de ponta pensadas pela SED.*” (Denise) ou “*Existe [diferença]. Pela própria questão da Hierarquia*” (Telma). Os/as educadores/as que atribuem diferença à especificidade das atribuições defendem que o papel do/da educador/a da

SED é ser “gestor das políticas, diretrizes e normativas no campo da educação.” (Ema) ou que “Sim, são diferentes, mas com ação final integrada.” (Olga) ou ainda “Sim, são diferentes nos fundamentos, mesmo que todos os servidores trabalhem em educação.” (Dinorah).

Em síntese, observa-se que o papel do/a educador/a é confuso: ora professor/a, ora gestor/a, ora burocrata. Na prática, não há um lugar formalmente definido para este sujeito. Tal indefinição culmina com a sensação de (não)pertencimento ao sistema de códigos, valores e representações do que deve ser, de fato, um/a servidor/a da SED, o que representa a precariedade da constituição identitária desses sujeitos, uma vez que estas são circunscritas a cenários políticos, culturais e afetivos que estão em permanente processo de transformação. O que nos remete a Foucault (1999) quando assinala que a identidade não o é ser, mas são os modos de ser determinados pelos estilos de relações e pelas múltiplas forças das contingências que atravessam seus corpos no curso de suas experimentações no mundo

Ao chegar à SED, o/a educador/a procura reconhecer-se em sua nova função, conflitando entre salvaguardar sua identidade de professor/a, construída ao longo dos anos e na cumplicidade com seus pares, e abandoná-la, à medida que a mesma equivale a salário e prestígio social baixos. Com o tempo, este/a profissional se distancia da escola, apropria-se da cultura organizacional da SED e passa a denominar-se “técnico/a”, “servidor/a” ou “funcionário/a público/a”. Aos poucos este/a educador/a passa a comemorar seu dia não mais na data de 15 de outubro, dia do professor, mas em 28 de outubro, dia do funcionário público. A identidade deste sujeito não fica imune e, de forma lenta e contraditória, vai sofrendo alterações.

Compondo esta situação, é possível apontar que o papel do/a educador/a que atua na secretaria de educação raramente é debatido no âmbito da produção acadêmica. Os/as educadores/as que atuam na escola, por exemplo, costumam ter à sua disposição farto material acadêmico que os/as ajuda a reconhecer seus lugares, construir suas identidades profissionais e amadurecer suas reflexões. No caso do/a educador/a da SED, que fica sem o devido aprofundamento sobre seu papel e suas responsabilidades, sua prática acaba por conflitar entre a prática ativa e crítica e a subordinação técnico-burocrática.

Segundo uma das entrevistadas, o/a professor/a cansado/a da escola gosta desse lugar “*com cara de escritório.*” (Lucia), pois reconhece nele um espaço onde há mais “*tranquilidade comparando com as escolas.*” (Queila). Outra entrevistada admite que “*Após 14 anos de aulas em escolas, trabalhar na SED foi uma forma mais tranquila de continuar como educadora, porém sem dar aula*” (Rosa). Mas para além da tranquilidade, percebe-se um status na ocupação deste lugar. Paula, ao responder “o que representa trabalhar na SED” afirma que é “[...] *uma culminância profissional que me orgulha e satisfaz.*” (Paula). Ou seja, trata-se de um lugar especial, percebido como o ápice da carreira do educador. Batista (2005), ao referir-se aos diferentes lugares para o qual um/a professor/a readaptado/a pode ser encaminhado/a, ressalta a distinção produzida quando este/a passa a ocupar um cargo na GERED ou na SED:

Há ainda aqueles que são removidos para atuar nas administrações dos órgãos centrais, um lugar social que lhe traz prestígio, distanciamento dos colegas da escola e, por isso, sentem-se com poder de mando e controle sobre

aqueles que, agora, tornam-se também seus subordinados. Essas relações constroem subalternidades de tipos distintos, entre os readaptados, para as funções pouco qualificadas e aqueles que ocupam funções em órgãos dirigentes. (BATISTA, 2005, p. 68).

No entanto, ao permanecer atrelado/a à carreira do magistério, ele/a não alcança o status que algumas carreiras do quadro civil permitem alcançar. Os incrementos salariais que por ventura lhe forem atribuídos serão sempre em nível de gratificações que não incorporam ao vencimento e, portanto, cessam no ato da aposentadoria. Eventuais aumentos no vencimento corresponderiam a aumentos para todo o quadro do magistério, o que representaria um impacto “absurdo” na folha de pagamento, na perspectiva dos Secretários/as. Também por esta razão foi que se lançou mão das gratificações que, além de um excelente dispositivo de controle, são maneiras de distinguir os/as educadores/as da SED em relação aos educadores/as da escola, driblando o impacto na folha do magistério.

Este lugar ocupado pelo/a educador/a da SED produz também uma relação contraditória com o seu Sindicato que parece caracterizar-se por uma negação mútua. Esta se traduz pela inexistência das demandas dos/as educadores/as da SED na pauta de reivindicações do Sindicato e no inexpressivo número de filiados/as. De acordo com o relatório fornecido pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação – SINTE, em março de 2007, o número de filiados/as na SED era de 48, correspondendo a 7,81% do número total de servidores/as. Em outubro de 2010 o número de sócios/as baixou para 42, o que corresponde a e 6,84%, contrastando com 50%26 de média de filiações nas escolas. Soma-se a este fato a participação incipiente dos servidores da SED nas lutas da

categoria: do total de entrevistados/as, 71% declararam não participar das atividades políticas e pedagógicas empreendidas pelo Sindicato.

Ao serem questionados/as sobre a filiação, alguns/as educadores/as destacaram o não reconhecimento dos mesmos enquanto categoria por parte do sindicato, como razão para não se filiarem ou por terem pedido a desfiliação:

“Pedi a desfiliação por não acreditar mais no sindicato que temos, é corporativista e se posiciona contra os trabalhadores de educação que não são professores de escola.” (Alice),

e *“O SINTE luta pelos professores e não pelos educadores do órgão central.”* (Felícia), ou ainda, *“Porque o Sindicato não trabalha ou faz pouco pelos que trabalham no órgão central!”* (Enio).

O Sindicato, por sua vez, não incorpora à sua pauta de negociações demandas que digam respeito à melhoria dos serviços prestados pela SED, como por exemplo, integração à carreira do magistério dos profissionais das áreas necessárias à profissionalização do órgão. A negação também se tornou evidente no episódio ocorrido em 19 de maio de 2006, dia em que o Sindicato, em um dos atos do movimento grevista iniciado em 26 de abril, trancou a porta principal da SED e bloqueou as demais saídas, deixando os/as servidores/as presos/as por quase seis horas.

Ou seja, a intenção de pressionar o governo para que fosse agendada uma audiência pública acabou por atacar a própria categoria. Talvez tal ataque só tenha ocorrido porque o sindicato não se reconhece representante daqueles que habitavam o prédio. Enfim, os desencontros entre os/as servidores/as da SED e o Sindicato ocorrem também por diversas

outras razões, mas a indefinição do papel do/a servidor/a da SED, certamente favorece tais desencontros.

Assim, a organização identitária destes sujeitos é forjada neste jogo tenso que se dá na busca pelo status de pertencer à instância administrativa da educação e, imediata e paradoxalmente, na dor provocada pelos conflitos que a experimentação da efetiva realidade lhe impõe. Em outras palavras, há uma inexistência de referências teórico-práticas que norteiem suas ações e lhes assegure uma legítima posição de sujeito na SED.

Assim, é preciso que o papel do/a educador/a que atua nas secretarias de educação seja tematizado, favorecendo uma prática ativa e crítica e superando a subordinação técnico-burocrática. Talvez devêssemos pensar na formação de profissionais na área de gestão da educação para, dentro dos princípios da ética, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, analisar, propor e implementar criticamente as políticas de educação, fortalecendo a descentralização da gestão, a democratização do processo decisório e a participação popular no âmbito do sistema de educação. Assegurando tais atributos, bem como a admissão exclusivamente por meio de concurso público, estaremos fomentando melhorias necessárias às demandas do Sistema Estadual de Educação.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Osny. *Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. *O Ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-*

-pedagógico 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Editora Graal, 2009.

GARCIA, Dionice Maria Paludo. *Avaliação de desempenho do servidor público em exercício no órgão central da secretaria de estado da educação e do desporto*. Florianópolis: UNISUL, 2002. 74f. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica no Serviço Público). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HEIDGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NUVIC – Núcleo Vida e Cuidado. *A gestão do cuidado para uma escola que protege*. Florianópolis: NUVIC/CED/UFSC, 2009.

REVISTA EDUCAÇÃO – *Especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação*. São Paulo: Editora Segmento, mar. 2007

SANTA CATARINA. Lei Nº 1139, 28 out. *Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências*. 1992.

_____. *Relatório da organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico* – OCDE, 2010.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?* Porto Alegre: UFRGS, 2002 (Tese de Doutorado).

SOUZA, Ana Merabe de. *Relações de poder e violências: um estudo sobre a secretaria de estado da educação de Santa Catarina*. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

O CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES DO INSTITUTO UFC VIRTUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE TUTORIA NAS FASES I E II

Alcilane Mota Saavedra Pinto

Kátia Maria Ferreira Barreto

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

Introdução

O presente capítulo aborda a prática de tutoria do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares [www.conselhoescolar.virtual.ufc.br], fases 1 e 2 do Instituto Universidade Virtual – Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará (UFC). Descreve o desenvolvimento do curso em relação à escolha dos tutores, elaboração e utilização de materiais didáticos, possibilidades e limites dos tutores para o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a democratização do ensino público. Trata-se, portanto, de um relato de experiência que procura contribuir para a reflexão crítica sobre o papel do tutor e de sua prática no âmbito de cursos de formação em conselhos escolares.

Por meio do Edital Nº 01/2009, a Universidade Federal do Ceará através do Instituto UFC Virtual, em parceria com a Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará – UNDIME-CE lançou a seleção de professores tutores para os Cursos de Formação Continuada em Conselhos Escolares e Conselheiros Municipais de Educação. Conforme o referido Edital foram abertas 100 (cem) vagas

para contratação temporária, via processo seletivo simplificado de profissionais de nível superior para atender as necessidades dos Cursos de Formação Continuada a Distância em Conselheiros Municipais e Conselhos Escolares de Educação, delimitando o quadro de função, vaga, local de trabalho, remuneração, jornada de trabalho e requisitos básicos ao qual se inscrevia a referida seleção.

De acordo com a chamada pública, o Professor Tutor deveria ser o profissional que se relaciona diretamente com o cursista, cujas funções seriam: ajudar os estudantes a planejar seus trabalhos; orientar e supervisionar os trabalhos em grupo; esclarecer dúvidas sobre os conteúdos; esclarecer sobre os regulamentos e procedimentos da formação; proporcionar retorno das avaliações realizadas; representar os alunos junto aos Supervisores e Coordenadores; participar da avaliação do curso; manter contato constante com os alunos; organizar relatórios da participação dos estudantes, conforme critérios previamente definidos pelas Coordenações estaduais; realizar as oficinas presenciais com a sua turma de alunos; realizar a correção das atividades com o devido retorno aos estudantes; encaminhar à Coordenação estadual informações sobre os cursistas aptos a receberem o certificado e participar das formações iniciais.

Dentre as exigências para ocupar as funções, o candidato deveria ser: brasileiro nato ou naturalizado (processo concluído), possuir graduação em Pedagogia e/ou Licenciatura Plena com especialização em gestão escolar ou planejamento educacional, ter habilidade e conhecimento para utilizar computadores e recursos de conectividade, possuir, preferencialmente, experiência docente em programas de educação à distância e encontrar-se em pleno exercício de seus direitos civis e políticos.

O processo de seleção constou de 2 (duas) etapas: avaliação de certificados e entrevistas. Já para efeito de classificação dos candidatos, a pontuação referente à qualificação profissional, considerou a apresentação de, no máximo, 3 (três) certificados, que estivessem em conformidade com o edital supracitado. O candidato que obtivesse menos de 15 (quinze) pontos na nota final seria desclassificado, não cabendo recurso dessa decisão. Como também seria automaticamente eliminado aquele que faltasse ou deixasse de cumprir os prazos ou qualquer uma das instruções ou etapas do processo seletivo.

A nota final do candidato seria a média obtida com a soma da avaliação dos certificados com a nota da entrevista. O preenchimento das vagas ofertadas seria na ordem de classificação decrescente por pontos. Em caso de empate, seria dada preferência ao candidato que obtivesse maior número na qualificação profissional; permanecendo o empate o mesmo seria concedido ao candidato que obtivesse maior número de pontos na entrevista. Interessante registrar que dentro dos pré-requisitos do edital quanto a: inscrições, avaliação dos certificados, entrevista e divulgação dos resultados, faziam-se presentes a obrigatoriedade de participação e aprovação em um Curso de Formação de Tutor (64 h/a) oferecido pela Universidade Federal do Ceará através do Instituto UFC Virtual. Então, somente após o cumprimento de todas estas etapas é que se chegava à listagem final dos aprovados. Citar este interstício temporal e percurso percorrido se torna relevante para situar a função esperada do tutor, bem como compreender o longo caminho galgado por aqueles que desejaram estar neste projeto de educação a distância. Mas, antes de se falar de experiência se faz necessário, primeiro, entender o que é Educação a Distância, justamente por ser o campo de atuação do profissional em questão: o tutor.

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de “comunicação.” (DECRETO Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

Tori (2010, p.25) alerta que “historicamente a educação a distância (EaD) tem sido tratada como um modalidade diferente de educação, em contraposição à educação dita “convencional” ou “presencial”, e, afirma que esta “separação da educação em duas modalidades não necessariamente contribui para o seu avanço” Segundo o autor, esta contraposição se daria devido ao fato da separação geográfica entre estudante e instrutor e, em alguns casos, também a separação no tempo (comunicação assíncrona). Porém, vale ressaltar que sob a perspectiva educacional, cognitiva e psicológica, os conceitos de “distância” e “presença” são mais abrangentes, e por isto merecem ser apreciados com mais profundidade conceitual.

Portanto, esta modalidade de ensino, com peculiaridades distintas, nos convida a refletir, a partir do seu conceito, sobre a postura do aluno objeto desta ação pedagógica e sobre os resultados deste compartilhamento. Em nosso caso, tomamos como objeto empírico a experiência de tutoria nas fases 1 e 2 do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares ofertados pelo Instituto UFC Virtual. Neste contexto, a postura esperada do aluno de um curso nesta modalidade seria a de internalizar a ideia de que estudar a distância requer uma postura diferenciada daquela da educação tradicional, sendo necessária muita autonomia e disciplina. Assim, prescinde que este discente se autoavale no sentido de identificar as suas condições reais para ter autonomia e autodisciplina.

Deste modo, verifica-se que o conceito aqui trabalhado de aprendizagem é o de aprendizagem significativa adotado por Fink (2003), citado por Sousa (2007), compreendendo

o ensino como uma busca contínua de se criar experiências de aprendizagens que sejam significativas para o estudante não apenas enquanto aluno de um dado curso, mas ao longo da sua vida. (p. 5-6).

Do exposto, há de se compreender o porquê desta modalidade de ensino não se aplicar a todas as séries escolares, ou público em geral.

Toda essa explanação sobre o edital, processo seletivo, tutoria, educação a distancia e perfil do aluno a distancia foi no intuito de formar o quadro conceitual, o cenário em que se desenrolou a experiência aqui trazida para compartilhamento.

A seguir serão apresentados os cadernos de estudos que compõem o material instrucional das fases 1 e 2 do Curso, configurando assim, a base de intervenção pedagógica do tutor que o acompanha e de onde deriva toda intermediação no processo ensino-aprendizagem.

Sobre os Cadernos de Estudo

O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares (PNFCE) está sob responsabilidade da Secretaria da Educação Básica e do Ministério da Educação (SEB/MEC) e tem por principais objetivos incentivar a implantação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais e estaduais, além de fortalecer a atuação dos conselhos já existentes visando melhorar a qualidade do ensino através de exemplos práticos de democracia e cidadania.

As escolas desenvolvem este trabalho articuladas às ações governamentais, estabelecendo um regime de colaboração entre os entes federados. As ações do PNFCE abrangem a realização do encontro nacional de fortalecimento dos conselhos escolares, curso de extensão a distância para a formação de técnicos das secretarias e, em uma etapa futura, a oferta de cursos para os conselheiros escolares.

O Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares conta com material didático produzido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Os conteúdos classificados como essenciais à formação para a criação dos Conselhos Escolares estão contidos em dez cadernos que foram distribuídos em duas fases do referido curso: na fase 1 (um) é realizado o estudo dos cadernos 1 (um) a 5 (cinco) e na fase 2 (dois) o estudo dos cadernos 6 (seis) a 10 (dez). Cada fase contempla uma carga horária de 100 (cem) horas, possibilitando, ao final das duas fases, a emissão de um certificado com 200 (duzentas) horas para o aluno.

Os textos, imagens e conteúdos contidos nos cadernos foram trabalhados pelo Instituto UFC Virtual que promoveu uma transição didática dos cadernos e desenvolveu uma versão multimídia do material didático com animações. Os textos são dinâmicos, contendo várias animações e vídeos, com o intuito de tornar a leitura do material mais prazerosa aos cursistas. A versão animada somente pode ser visualizada pela Internet e seu acesso ocorre diretamente através da página principal do curso, entretanto, também é oferecida a versão dos cadernos para *download*, de modo que é possível salvá-los no computador facilitando o estudo para quem não tem acesso frequente a Internet.

Nos anos de 2006 e 2007, como parte das ações de formação do PNFCE, os cadernos foram impressos e distribuí-

dos nas escolas municipais e estaduais do Brasil contribuindo para a qualificação dos membros dos Conselhos Escolares e demais interessados.

Ainda não é possível entregar este material impresso a cada cursista, no entanto, o Instituto UFC Virtual tem como proposta para suas próximas ofertas de curso, entregar um DVD contendo os materiais didáticos, cadernos do curso, recursos audiovisuais e *softwares* para visualização dos respectivos textos e vídeos.

O material do curso tem por objetivo aprofundar alguns conceitos que são essenciais para o trabalho desenvolvido pelos Conselhos Escolares em sua prática escolar. Dentre estes, os princípios da gestão democrática, no que concerne a participação da comunidade escolar e a explicação dos diversos papéis e funções desenvolvidos por este órgão colegiado em relação às ações desenvolvidas na escola. Conhecendo os conteúdos abordados no curso, percebe-se a importância do papel do professor tutor que deve dominar os respectivos assuntos a fim de promover momentos de interação, troca de experiências e conhecimentos com os cursistas por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Como estratégias para trabalhar os conteúdos dos cadernos com os cursistas, a tutoria utiliza as ferramentas disponíveis no ambiente, como o *Chat* que acontece quantas vezes for necessário durante o período de cada caderno. Esta atividade funciona com hora e dia agendados previamente com a turma. Fóruns e Portfólios são outras atividades adotadas para refletir sobre questões norteadoras propostas a fim de aprofundar a discussão sobre as temáticas, como também promover maior interação entre as ideias e respostas dos cursistas. Mensagens instantâneas também podem ser enviadas particularmente para esclarecimento de dúvidas.

Cada tutor realiza o acompanhamento constante da sua turma através das ferramentas propostas. Para que esta ação ocorra, cada um faz seu planejamento, aprofunda o estudo dos conteúdos de acordo com as necessidades, dúvidas e interesses da turma, além de fazer registros relativos à participação dos estudantes para a posterior avaliação que é necessária para a conclusão do curso.

Para as turmas do estado do Ceará, acontecem encontros presenciais com os estudantes que residem no município de Fortaleza e região metropolitana. Estes encontros têm por objetivo promover uma interação presencial entre os tutores e cursistas a fim de promover a abordagem e esclarecimentos acerca dos conteúdos e manuseio das ferramentas do curso. Sendo assim, percebe-se a importância destes materiais didáticos para o desenvolvimento do curso, já que estes correspondem ao principal vínculo entre os cursistas e tutores, e é por meio do domínio destes, que ocorre a aprendizagem e possibilita o alcance dos objetivos do curso.

Na educação a distância os estudantes devem assumir um comprometimento maior em relação a sua aprendizagem, uma vez que estudam sozinhos e têm na figura do professor tutor um suporte para esclarecer dúvidas e aprofundar os estudos. Nesse sentido, o professor tutor tem uma grande responsabilidade perante os cadernos do curso, pois deve dominar os conteúdos e explorá-los com os estudantes durante o desenvolvimento do curso a distância através das ferramentas disponíveis no ambiente de aprendizagem *moodle*.

O Trabalho do Tutor: Limites e Desafios

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) a educação a distância (EaD)¹ tomou impulso e tornou-se uma modalidade essencial para disseminar o conhecimento às diversas pessoas que não dispõem de acesso ao ensino presencial, seja em cursos de extensão, graduação ou pós-graduação.

Diferentemente do ensino presencial, em que discentes e docentes interagem diretamente, na educação a distância esta interação ocorre virtualmente através da internet utilizando-se basicamente de um artefato, “o uso da linguagem escrita, ao invés da linguagem oral.” (TORRES, 2007, p.19).

Nesta modalidade, o professor necessita estar constantemente atualizado, tanto no que se refere a sua disciplina específica, como também em habilidades direcionadas às tecnologias digitais. Nesse sentido, “a redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância.” (BELLONI, 2006, p.82).

Neste cenário da EaD, Belloni (2006) apresenta ainda as múltiplas funções colocadas ao professor:

professor formador, conceptor e realizador de cursos e materiais, professor pesquisador; professor tutor; tecnólogo educacional, professor recurso, monitor. (p.83-84).

Todas estas funções são importantes em cursos à distância. Entretanto, nosso foco de estudo recai sobre a função de “professor-tutor” em Cursos de Extensão ofertados pelo Instituto UFC Virtual. Para mais esclarecimentos, vejamos o que

¹ “Processo de ensino e aprendizagem em que professores e alunos não estão fisicamente juntos no meio ambiente, porém podem estar ligados por outros, como a internet.” (CUNHA, SILVA, 2009).

diferencia a função de tutor das demais funções de docentes citadas pela referida autora.

Professor Tutor: Quem é esse Profissional da Educação a Distância?

Iniciemos conceituando o que vem a ser tutor. Na origem da palavra, conforme Ferreira (2009), *tutore* (latim) significa “indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor, defensor”. Ou seja, na EaD é o profissional que

orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral, participa das atividades de avaliação. (Idem., 2006, p.83).

Entretanto, Torres (2007, p.30) alerta para a importância de se esclarecer semelhanças e diferenças entre o papel dos professores nos dois tipos de ensino: presencial e não presencial

no intuito de evitar problemas na estruturação dos cursos a distância, para se evitar uma possível desvalorização do trabalho do professor na EaD e para que o próprio professor-tutor tenha consciência do seu papel e de suas funções.

Emerenciano, Sousa e Freitas (2001), Arredondo (2003), Martins (2003), Pedrosa (2003), Gonzales (2005) e Belloni (2006), citados por Torres (2007), defendem que

o trabalho do tutor, apesar de apresentar suas peculiaridades, guarda em si a essência do papel do professor, o papel de orientador do desenvolvimento, de parceiro na construção do conhecimento, um papel coadjuvante na formação do estudante. (p.32).

Estes autores denominam o tutor de *professor-tutor* e ressaltam que “os professores exercem funções que vão além da tutoria em sua acepção tradicional.” (Idem., 2007).

Tomando como foco de análise o trabalho do tutor no curso, fases 1 e 2, promovido pelo Instituto UFC Virtual, vejamos alguns elementos da prática deste profissional, no intuito de problematizar a sua atuação em cursos de perfil semelhante.

Desafios do Professor-tutor

O tutor deste curso, como em outros cursos a distância, enfrenta diversos limites. Dentre estes, falta de tempo do discente; dificuldade de acesso do aluno a Internet; desconhecimento do cursista quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, como também, do ambiente virtual de aprendizagem e/ou plataforma de desenvolvimento do curso; baixa participação da turma nas atividades propostas²; falta de atenção, por parte de alguns alunos, quanto ao envio de mensagens pelo tutor; Internet de baixa qualidade em algumas regiões; pouca leitura dos módulos por parte de alguns alunos, dentre outros fatores.

O primeiro passo para minimizar estes problemas é o tutor ter a consciência de que estas limitações fazem parte do processo de uma educação a distância. Assim como num curso presencial, existem dificuldades num curso a distância, podendo ser até maiores. Para enfrentar tais dificuldades o tutor necessita encará-las com compromisso, competência e compreensão.

Compromisso para assumir com seriedade as tarefas que lhes são atribuídas. Nestas tarefas, um dos desafios do tutor é realizar *feedbacks* das atividades dos alunos em um curto es-

² As atividades propostas neste curso são: fóruns, portfólios e chat's por Módulo.

paço de tempo. O retorno imediato às postagens dos alunos é fundamental para motivá-los e também acompanhar o processo de aprendizagem e assim, poder intervir quando necessário. O respeito aos prazos de correções das atividades também é um aspecto motivador para o aluno porque por meio das notas, este adquire um norte para melhorar seu desempenho, se for o caso.

A competência³ refere-se ao domínio dos conteúdos, ao tutor saber trabalhar em grupos, administrar talentos, ser criativo, manter o interesse do grupo pelo tema, ser motivador e empenhado. Conhecer o conteúdo dos módulos do curso é fundamental para conduzir as atividades, especialmente em Fóruns e *Chat's*. Embora o material didático do curso seja de qualidade, ainda assim é imprescindível a atuação do tutor como motivador da turma. Ainda sobre a questão da competência, ressalta-se que o tutor, além de ter domínio dos conteúdos ministrados, deve também conhecer sites educativos relacionados ao tema em estudo “para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente que está utilizando.” (MACHADO e MACHADO, 2004, p.8).

A compreensão refere-se às adversidades que possam surgir. O tutor deve usar da empatia com os alunos compreendendo cada um conforme seu ritmo, validando suas produções por mais simples que sejam. Muitas vezes o aluno, por não dispor de Internet em casa ou no trabalho, não participa com frequência dos Fóruns e *Chat's* ou por algum motivo pessoal envia as atividades no último dia do prazo. O tutor deve ter a sensibilidade de entender que cada um possui condições diferentes de vida e não ser injusto durante as avaliações.

O tutor do curso pode atuar em um dos dois momentos: fase 1 (um) ou fase 2 (dois). Na fase 1 (um) o tutor deve saber

³ Estas são as competências sociais e profissionais descritas por Machado e Machado (2004).

que os muitos alunos, por serem novatos, possuem dificuldades com as ferramentas tecnológicas. Ou seja, nesta fase estes alunos necessitam de mais atenção, de um maior suporte técnico. Já na fase 2 (dois), por serem alunos mais conhecedores das tecnologias digitais e possuem um conhecimento acumulado da fase 1 (um), precisam ser mais instigados pelo tutor. Portanto, este deve ter um domínio dos conteúdos, incluindo as temáticas da fase anterior. Sendo assim, é importante que o tutor da fase 2 (dois) seja um tutor com mais experiência, por conhecer ambas as fases.

Uma característica diferencial do tutor da UFC Virtual, neste curso de extensão, é o contato por telefone com o aluno. Esse primeiro contato é realizado logo no início do curso para dar as boas-vindas aos cursistas com a finalidade de aproximá-los do curso e assim, evitar a evasão. Normalmente esse contato é feito pelo celular e o tutor fornece as orientações necessárias para o aluno e o retorno geralmente é positivo.

Em geral, o perfil do aluno do curso é de um profissional, na faixa de idade entre trinta (30) e cinquenta (50) anos, sendo técnicos das secretarias municipais e/ou estaduais de educação. A maioria possui formação em Pedagogia e outras licenciaturas específicas. Possuem pós-graduação em nível de especialização e, normalmente, são diretores de escolas.

Outro aspecto fundamental para o bom rendimento da turma é a aproximação que o tutor deste curso busca fazer com o aluno, ou seja, a procura pelo estabelecimento de uma relação afetiva entre professor-aluno. Embora a comunicação entre tutor e aluno seja basicamente por meio da linguagem escrita, busca-se criar estratégias de aproximação com o estudante, tendo como norte o respeito e cordialidade.

Um ponto essencial para o bom desempenho do referido curso refere-se às reuniões que acontecem quinzenalmente

entre coordenadores, supervisores, tutores e suporte técnico no Instituto UFC Virtual. Estas reuniões têm como finalidade analisar a situação de cada turma, como também, o estudo dos cadernos. O perfil das turmas é revelado pelo relato de cada tutor. Estes expõem suas dificuldades e, com base nestas, são discutidas e criadas estratégias como forma de minimizar a evasão. Estes encontros quinzenais são fundamentais para o êxito do curso, porque além de proporcionar interação do grupo obtêm-se também um perfil das turmas. O estudo dos cadernos também é um fator positivo para o sucesso do curso porque é uma troca de experiências valiosa de conhecimentos que fortalece o trabalho do tutor. Em cada reunião realiza-se o estudo de um dos cadernos do PNFCE.

O ambiente virtual adotado para este curso é a plataforma do Moodle-*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*⁴. Para atuar como tutor no Curso de Extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares, o professor passa por uma formação inicial e continuada nesta mesma plataforma. Este é um dos desafios colocados ao professor atual porque

mesmo com os avanços, e que não haja dúvidas de que as tecnologias de fato estão sendo utilizadas, não houve grandes transformações, impedidas, especialmente, pela falta de professores capacitados para utilizar adequadamente os recursos. (GUEDES, PONTES, MESQUITA, CASTRO FILHO, 2011, p.156).

Conhecer estes recursos é essencial para que o tutor possa desempenhar com segurança seu papel. Em face desta

⁴ Constitui-se num *software* intuitivo e fácil de utilizar. Esta plataforma vem sendo bastante utilizada em instituições de ensino básico e superior, como também, em centros de formação Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>).

exposição percebe-se que, diante de tantos desafios, o objetivo maior do professor-tutor é prender a atenção do aluno tornando o curso algo prazeroso e que o aluno obtenha um bom desempenho para que os conhecimentos adquiridos durante o curso possam contribuir significativamente para uma mudança na cultura de participação da gestão escolar através da implantação e solidificação dos conselhos escolares. Cabe ao tutor a tarefa de motivar a turma do início ao final do curso. Sabe-se que esta tarefa não é fácil, mas com planejamento, disciplina, organização e determinação é possível sim, vencer tais dificuldades.

Considerações Finais

O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares visa à ampliação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas. Para isso, realiza em parceria com o Instituto UFC Virtual, o Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares que, através de cadernos didáticos, aborda temas que ampliam o conhecimento sobre os conselhos escolares.

O curso, que em suas duas fases, contempla uma carga horária de 200 (duzentas horas), procura habilitar seu público-alvo, para ser multiplicador desses conhecimentos em seus respectivos estados e municípios.

O Instituto UFC Virtual promove a execução do curso por meio da plataforma *Moodle*, reformula as atividades do ambiente virtual de aprendizagem, como também, dinamiza a leitura dos cadernos com animações e vídeos.

A equipe de trabalho, em especial os tutores do curso, apresenta um importante papel enquanto mediadores desses conhecimentos. Estes profissionais também realizam cursos

de capacitação na área, estudam os conteúdos do curso buscando promover mais facilitação e interação entre os cursistas e o material didático. Os meios são diversos e compreendem a utilização das ferramentas disponíveis no ambiente, o contato por *e-mails*, telefonemas e aulas presenciais.

Embora a referida instituição disponha de material didático, recursos tecnológicos de qualidade, equipe administrativa sempre disponível e professores capacitados, os desafios são os mais diversos colocados ao tutor. Estes profissionais, além de possuir formação adequada na área, devem possuir também habilidades com os recursos tecnológicos e estar sempre atualizados em sites educativos que possam ser indicados para os alunos.

De todos os profissionais envolvidos no processo de educação a distância, o tutor é aquele com quem o aluno tem mais contato. Portanto, compete a este profissional o papel de motivar a turma, fortalecendo sempre o interesse pelo curso. Há de ressaltar que todo esse esforço se dá para um fim: o de formar profissionais da educação com o intuito de que estes estimulem a criação e a consolidação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas do país, como um instrumento de gestão democrática.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

CEARÁ. Edital N^o 01 de 2009. *Seleção de professores tutores em Conselhos Escolares e Conselheiros Municipais de Educação*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/ Instituto UFC Virtual.

CUNHA, Fábio Oscar da; SILVA, Juliana Marques Carvalho da. *Análise das dimensões afetivas do tutor em turmas de EaD no ambiente virtual Moodle*. [s.l:s.n,s.d].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4.ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

GUEDES, Francisca Danielle; PONTES, Renata Lopes Jaguaribe; MESQUITA, Ofélia Alencar de *et al*. Ciberespaço e educação: a emergência do ciberprofessor. In: SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; CECCATO, Vânia Marilande *et al* (Orgs.). *Inovações, cibercultura e educação*. Fortaleza: Edições, UFC, 2011.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. *O papel da tutoria em Ambientes de EAD*. Universidade Federal do Ceará, 2004.

MEC. *A comunicação em EaD: comunicação escrita*. Disponível em: <http://conselhoescolar.mec.gov.br/ufc/file.php/115/A_comunicacao_em_EaD.pdf>. Acesso em: 06 set. 2012.

MOODLE. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 11 set. 2012. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=657>. Acesso em: 06 set. 2012.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Criar aprendizagem: ofício e desafio do aluno à distância*. Brasília: CEAD - Centro de Educação a Distância/Universidade de Brasília, 2007.

TORRES, Camila Costa. *A educação à distância e o papel do tutor: contribuições da ergonomia*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007.

CONSELHOS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA QUALIFICAÇÃO DO COLEGIADO: CONTEÚDOS ESTRATÉGICOS

Alcilane Mota Saavedra Pinto

Kátia Maria Ferreira Barreto

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

Introdução

O Curso de Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares tem por objetivo, durante a realização das Fases I (um) e II (dois), formar dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação como multiplicadores no estímulo à criação e consolidação dos Conselhos Escolares. Ao concluir esse processo de formação, estes profissionais têm a missão de divulgar os conhecimentos e informações em seus respectivos municípios e estados nos quais o curso foi ofertado.

Ao pensar em Conselho Escolar e sua função na escola, percebe-se a necessidade de estudar temas relacionados à gestão democrática e participativa, bem como a compreensão do exercício das funções deliberativa, fiscalizadora, consultiva e mobilizadora desse colegiado. A partir da legislação educacional brasileira, primeiramente com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, o artigo 3.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim como os artigos 14 e 15 da referida Lei que dispõem informações importantes sobre as normas de gestão democrática do ensino público e a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica, a gestão democrática se consolidou no ordenamento jurídico nacional como um princípio organizador da educação pública no Brasil.

Os Conselhos Escolares foram especificamente definidos a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que, conforme seus objetivos, estabelece que as escolas devem “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalente”. A fim de corroborar as ações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) trabalha-se no sentido de criar uma cultura de democratização nas escolas públicas brasileiras, o que contribui diretamente para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e autônomos, que sejam capazes de solucionar seus próprios problemas coletivamente e transformar a realidade em que vivem.

De certa forma, percebe-se que esse movimento, que ganhou institucionalidade nas Leis brasileiras, busca promover mudanças visando a democratização do ensino e melhorar a qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, por meio de ações efetivas dos Conselhos Escolares, seria possível conquistar na escola um espaço para tomada de decisões coletivas. Sendo assim, a gestão passa a ser compartilhada havendo uma maior descentralização de poder, o que também possibilita passos importantes para a construção da autonomia das escolas. A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica visando romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática (VEIGA, 1995, p.18).

Dessa forma, cabe ao Conselho Escolar organizar estratégias para que os membros da escola participem das decisões e sintam-se responsáveis pelas ações que serão desenvolvidas,

dentre elas, a elaboração do documento norteador do trabalho pedagógico, o Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o Regimento Escolar e o Currículo que propiciam a unidade escolar e a participação de membros dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Na elaboração desse documento é vital valorizar o saber e a cultura do estudante e da comunidade, buscando meios para realizar um bom aproveitamento do tempo pedagógico. Esses seriam passos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Libâneo (2007) afirma que,

[...] a educação é o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social [...] compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não. (p. 81-87).

Contudo, no que se refere ao processo de formação continuada, que visa melhorias na atuação dos Conselhos junto às escolas, entende-se ser importante o estudo e a reflexão dos cadernos do curso em análise, bem como o aproveitamento das experiências vivenciadas pelos cursistas. Ao conhecer mais sobre a temática em questão, deve-se ter consciência dos limites e das possibilidades de atuação desses órgãos colegiados. Percebe-se que o avanço tem sido progressivo na luta pela democratização da educação pública. Por isso, esse processo requer reflexão e avaliação, além de constantes aprendizados, que ocorrem por meio da formação continuada no desempenho das funções escolares ou por trocas de experiências.

A Intencionalidade dos Cadernos de Estudos nas Fases I e II do Curso de Extensão em Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares

Antes de se discutir a intencionalidade dos cadernos de estudos, se faz necessário compreender os objetivos pelos quais estes conteúdos foram escolhidos e propostos.

A Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino – CAFISE, a Secretaria de Educação Básica – SEB e o Ministério da Educação – MEC ao proporem a Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares aos técnicos e dirigentes das secretarias estaduais e municipais de educação, se apresentam como parceiros na discussão e na busca de estratégias para a implementação do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública que visa “estimular o regime de colaboração preconizado pela constituição e pela LDB” (MEC/SEB, 2004 p.39). Neste sentido

algumas características da gestão escolar democrática são o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros). (SEB/MEC, 2007, p. 41).

Daí a relevância em se consolidar e fortalecer os conselhos escolares em todo Brasil, pois em sua formação tem a função precípua de atuar como mecanismo de participação coletiva na comunidade que integra a escola. Destarte, a função do conselho escolar é a de orientar, decidir e opinar sobre os assuntos que estão ligados a qualidade da escola, a exemplo da participação na construção do projeto político-pedagógico, nos planejamentos anuais, como também avaliar os resulta-

dos da administração escolar e ajudar a prover meios de resolver os problemas administrativos e pedagógicos, além de ajudar a decidir sobre os investimentos prioritários aplicados na escola. Portanto,

o Conselho Escolar se situa no espaço da defesa de interesses coletivos, do projeto político pedagógico da escola, que requer uma visão do todo, construída desde os diferentes pontos de vista das categorias que o constituem. (MEC /SEB, 2004, p. 56).

Esta proposta de instrumentalização técnica através da Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares objetiva, ainda, desenvolver o entendimento de que uma boa gestão escolar precisa estar atenta para essas oportunidades. Precisa, portanto, conhecê-las, ir atrás, participar e trazê-las para a escola. Democracia também se aprende e se pratica na escola. Daí a relevância da participação de todo o colegiado que congrega a formação do conselho escolar.

Para atingir as metas de democratização de informações, qualificação adequada e expansão do entendimento comum sobre o tema, no contexto brasileiro, o material do Curso de Extensão em Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares reuniu diversos autores parceiros do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, a partir do ano de 2004, para elaborar o material didático destinado à qualificação nacional.

Pelo Instituto UFC Virtual o curso de extensão universitária em Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares tem sido ofertado em duas Fases em que cada uma contempla uma carga horária de 100 (cem) horas, possibilitando, ao final, a emissão de um certificado com 200 (duzentas) horas para o aluno.

Cada Fase contempla cinco cadernos de estudos. Compreendemos que a soma de todo esse material traz elementos essenciais à formação dos membros que comporão ou que compõem o colegiado do Conselho Escolar. Desta forma tem-se a seguinte distribuição: na Fase I (um) é realizado o estudo dos cadernos 1(um) a 5 (cinco) e na Fase II (dois) o estudo dos cadernos 6 (seis) a 10 (dez).

Estes cadernos têm por objetivo trabalhar conceitos que são essenciais para o bom desempenho da rotina desenvolvida pelos Conselhos Escolares no cotidiano da escola. Dentre estes, os princípios da gestão democrática, no que tange a participação da comunidade escolar e a explicação dos diversos papéis e funções desenvolvidos por este órgão colegiado em relação às ações desenvolvidas na escola.

A partir deste ponto realiza-se uma breve apresentação de cada uma das fases do curso para então entendermos a intencionalidade que cada caderno de estudo propõe ao cursista que se matricula nesta formação.

Antes, porém, vale destacar que uma citação se faz presente em todos os cadernos de estudos soando como um convite e alerta para sua intencionalidade.

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

Na Fase I, os cadernos tratam dos fundamentos dos Conselhos Escolares; abordam temas direcionados à democratização da escola; função político-pedagógica dos conselhos;

respeito ao saber e a cultura do estudante e da comunidade; aproveitamento significativo do tempo pedagógico e princípios da gestão democrática.

A seguir apresentam-se a composição e temas abordados em cada um dos cadernos da Fase I:

- Caderno 1 – *Conselhos Escolares*: democratização da escola e construção da cidadania, estruturado em duas partes, sendo a primeira focada em questões da função social da escola e à legislação educacional que viabiliza o funcionamento dos conselhos escolares em seus objetivos, limites e possibilidades. Já na segunda parte trata das funções, atribuições e questões relativas ao funcionamento dos conselhos escolares.
- Caderno 2 – *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*, aborda: a função político-pedagógica do Conselho Escolar; o pluralismo e o respeito às diferenças; a unidade do trabalho escolar; o sentido de qualidade na educação; aprendizagem: quem ensina e quem aprende; avaliação: o processo e o produto; dimensões e aspectos do processo educativo; o Conselho Escolar e a transparência das ações da escola. Entende-se a educação como meio de formação de cidadãos mais críticos, reflexivos, emancipados e o conselho escolar como instância dotada de função político-pedagógica, que deve participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.
- Caderno 3 – *Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade* trás em sua Parte I – A escola, o Conselho Escolar e o processo de formação humana: o processo de formação humana: contribuição da escola e a escola da exclusão e os desafios para sua superação. Na Parte II – A escola da inclusão:

pedagogia da emancipação; educação básica e formação humana; o saber e o conhecimento no ato pedagógico. O referido caderno encerra com a parte III – O encontro dos saberes: pedagogia do respeito e da integração; aprendizagem no encontro de saberes; condições para o encontro de saberes. Busca refletir sobre a atuação dos conselhos escolares em relação ao processo de formação humana, o quanto é importante a presença do saber e da cultura dos estudantes durante o processo educacional, e descreve fatores de exclusão e inclusão dos saberes no ato pedagógico.

- Caderno 4 – *Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico* em sua Parte I trata da escola pública como espaço de exercício do direito de cidadania; educação de qualidade e a organização da escola; sobre o Conselho Escolar e a avaliação da aprendizagem. Na parte II descreve o Tempo escolar – a mediação pedagógica consciente; as atividades escolares e a formação cidadã do estudante; o tempo pedagógico e o Conselho Escolar. Portanto, o caderno compreende a escola pública como espaço de exercício do direito de cidadania, que deve assegurar uma aprendizagem significativa e o bom aproveitamento do tempo pedagógico por meio de uma adequada organização escolar.
- Caderno 5 – *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor* em sua parte I apresenta os temas: gestão democrática: a participação cidadã na escola; a educação como direito; a educação, a escola e a cultura na formação de sujeitos sociais. Já na parte II aborda: a gestão democrática: aprendizagem e exercício de participação; a construção da gestão democrática e os processos de participação. Em sua parte III retrata a ges-

tão democrática e a escolha de diretores; as formas de provimento ao cargo de diretor: limites e possibilidades; o Conselho Escolar como espaço de democratização da gestão e da organização escolar. Conclui a parte IV descrevendo a gestão democrática e a autonomia da escola; os mecanismos de participação e a autonomia da escola; o diretor, o Conselho Escolar e a gestão democrática na escola. Verifica-se, desta forma, o objetivo de fortalecer os processos de democratização através da gestão participativa, contemplando os procedimentos de escolha do diretor e a busca pela autonomia das escolas.

Na Fase II, os cadernos complementares aos da Fase I, abordam temas correlatos, tais como: as raízes e processos de criação e consolidação do Conselho Escolar e Fórum; a escola enquanto espaço de formação humana; financiamento da educação; valorização dos trabalhadores em educação; educação do campo; relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social.

Diferentemente da ordem cronológica da Fase I, a Fase II inicia pelo caderno 12, intitulado *Conselho Escolar e sua organização em fórum*, constituído por duas partes que retratam as raízes e processos de criação e consolidação do conselho escolar e sua organização em fórum. Trata-se de um mapa com sugestões para a criação de uma política de gestão educacional direcionada às unidades de ensino ou sistemas de ensino. O curso inicia por este caderno porque o mesmo oferece uma base para que o cursista compreenda o processo de criação e consolidação dos conselhos escolares com ênfase na importância dos fóruns neste processo.

- Caderno 6 – *Conselho Escolar como espaço de formação humana*: círculo de cultura e qualidade da educação, em sua primeira parte trata da importância e sentido da formação: Conselho Escolar e a construção da democracia e da cidadania; a formação do Conselho Escolar. Círculo de Cultura: espaço democrático e cidadão de formação dos Conselheiros Escolares. Na sua segunda parte aborda o processo de formação: problematização, diagnóstico e investigação. Tematização: reflexão e estudo. Intervenção: programação e prática. A primeira aborda a importância e o sentido da educação e a segunda como acontece o processo de formação continuada da gestão e dos conselheiros escolares.
- Caderno 7 – *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil* na Unidade I aborda as políticas e gestão da educação básica no Brasil e o direito à educação trata dos Antecedentes históricos: o direito à educação e as políticas e gestão da educação básica: aspectos legais, etapas e modalidades educacionais. Em sua Unidade II aborda os temas do financiamento da educação básica: limites e possibilidades conhecendo o processo orçamentário e sua execução; o financiamento da educação básica e o regime de colaboração entre os entes federados; as principais transferências e como devem ser utilizadas na educação; transferências voluntárias e automáticas – salário educação e outras fontes de recursos para a educação básica. Na Unidade III trata da gestão financeira descentralizada: planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos; recursos financeiros da escola e o Conselho Escolar: planejamento participativo e estabelecimento de prioridades; programas federais e recursos para a escola; o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Conselho Escolar: alter-

nativas de gestão de recursos financeiros; plano de ação coletivo: prestação de contas dos recursos financeiros da escola (modalidades de licitação e prestação de contas). Finalizando o caderno, a Unidade IV foca a temática do Conselho Escolar e autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola; projeto político-pedagógico e a construção coletiva na escola. Repensando a gestão financeira da escola e o papel dos Conselhos Escolares. Gestão pedagógica e financeira: a construção progressiva da autonomia das unidades escolares.

- Caderno 8 – *Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação*, traz a reflexão sobre os trabalhadores da educação básica; a desvalorização/valorização dos trabalhadores da educação básica; a desvalorização dos professores da educação básica; a desvalorização dos funcionários de escola; a valorização dos trabalhadores da educação básica: os movimentos sociais e a política educacional; a valorização dos trabalhadores da educação básica na legislação brasileira; o papel do conselho escolar diante dos trabalhadores da educação básica. Finaliza trazendo em seus anexos a Resolução do CNE que cria a área profissional 21 e a Resolução Nº 5, de 22 de novembro de 2005.
- Caderno 9 – *Conselho Escolar e a educação do campo*, em sua Primeira parte apresentam o tema o campo e a educação do campo. O campo: aspectos constitutivos; educação do campo: da concepção às políticas públicas. A segunda parte trata da gestão democrática e conselho escolar; gestão democrática: democratizando a escola do campo; conselhos escolares: a participação responsável da sociedade. Em sua terceira parte trata do conselho escolar e

do acompanhamento pedagógico; o sentido de qualidade e a organização da escola do campo e o projeto político-pedagógico como eixo do trabalho do conselho escolar.

- Caderno 10 - *Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social*, inicialmente traz reflexões sobre o desenvolvimento com igualdade social, as políticas e a gestão da educação básica no cenário de desigualdades. Já em sua segunda parte aborda a garantia do acesso a uma escola de qualidade como uma das condições de desenvolvimento do país; a escola e o desenvolvimento local; a realidade local como objeto de atenção e estudo. A terceira parte encerra com uma abordagem a respeito do conselho escolar: incentivador da articulação escola/sociedade; o conselho escolar e a articulação com a comunidade local; a participação nos projetos comunitários.

Além dos cadernos já apresentados e utilizados com frequência no curso ofertado pelo Instituto UFC Virtual em cada fase do curso, ainda existem outros cadernos que foram elaborados, e que, no entanto, não foram incluídos com regularidade nessas fases já ofertadas. São eles: *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Versão esta dividida em três partes e corresponde a uma introdução ao Caderno 1 (um), pois aborda temas relacionados a atuação dos Conselhos, conceituando sua atuação na gestão dos sistemas e das instituições educacionais enquanto estratégia de gestão democrática, como também, traz uma análise da legislação municipal e estadual referente aos conselhos escolares. Também merece destaque o Caderno 11 (onze) *Conselho Escolar e direitos humanos* que reflete acerca dos direitos humanos como uma política pública compreendendo-os

como um processo de organização pela conquista de direitos individuais e coletivos, dentre outros.

No escopo das apresentações dos cadernos de estudos, percebemos claramente que o material em sua composição objetiva estimular e instrumentalizar com subsídios teóricos para o debate entre os próprios membros do conselho escolar sobre a importância desse colegiado na implementação da gestão democrática.

Neste contexto se desperta a reflexão sobre a importância e relevância da qualificação do colegiado que compõe o conselho escolar para sua atuação na prática escolar. Vejamos a seguir o desdobramento desta temática.

A Importância da Qualificação do Conselho Escolar para a Prática da Gestão da Escola

O homem, como um ser social, está sempre em busca do conhecimento, pois a própria sociedade lhe impõe diversas competências e habilidades. Nesse sentido, as pessoas estão sempre se envolvendo com as mais diversas atividades profissionais para atuarem efetivamente necessitam, portanto, educar-se.

Definir educação é algo complexo porque esta depende da cultura e do período de um povo. Na visão de Libâneo, educação é

[...] o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (1992, p.17).

Mas o que é educação na origem da palavra? Educação, conforme o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*,

significa “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.” (FERREIRA, 2009).

Portanto, visando uma melhor integração do indivíduo à instituição escolar, especificamente na sua gestão, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, como uma de suas ações centrais, criou o Curso de Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares para formar técnicos das Secretarias de Educação Estadual e Municipal a fim de contribuir para a implantação e fortalecimento dos conselhos escolares. A estratégia, portanto, se delineou através da formação de técnicos de secretaria de educação que, em última instância, são os sujeitos diretamente envolvidos com a gestão dos conselhos em suas respectivas unidades de ensino. Mas por que formação continuada sobre conselhos escolares e como realizá-la? Para melhor compreender a relevância desta formação faz-se necessário um breve histórico das reformas educativas ocorridas após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A referida Carta Magna trouxe um caráter de democracia em todas as áreas, inclusive a educação. Por uma pressão do Estado ocorreram várias reformas educativas¹ que incidiram sobre a gestão escolar. O debate acerca da gestão surgiu desde o final dos anos 1980, momento em que o país enfrentava uma grande crise econômica. Foi uma época de redemocratização no país, em que surgiram demandas populares nos mais diversos setores, em especial a educação.

¹ Todas estas reformas estatais ocorridas no Brasil e no mundo fazem parte de um “ajuste estrutural” imposto pela mundialização do capital.

A necessidade de uma gestão eficiente “fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa.” (OLIVEIRA, 2001, p.95) exigiu dos gestores escolares competências e habilidades para a administração escolar. Neste contexto, a educação passou a ser percebida como fator determinante para o desenvolvimento econômico do país, contexto em que a gestão da escola ganhou destaque. Foi uma época de mudanças nas relações sociais de poder chamando a comunidade escolar a participar na tomada de decisões da escola, o que representou um exemplo de democracia no sistema educacional. Sendo assim, a escola precisou aprender a compartilhar a gestão com atores da comunidade escolar e comunidade local representados pelos membros dos conselhos escolares.

Embora os Conselhos Escolares tenham sido criados no final dos anos 1980 ainda hoje se enfrenta o problema da não existência deste colegiado em muitas escolas brasileiras e da restrita participação dos conselheiros na administração da escola, por conta de gestões centralizadas na figura do diretor e da cultura da não participação.

Diante desta situação, o Curso de Extensão em Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares, ofertado pelo Instituto UFC Virtual, foi elaborado para esclarecer, fortalecer e subsidiar a atuação dos conselhos escolares. Neste caso, caberia ao cursista contribuir para a organização desses colegiados no município/estado em que atua, pautado nos princípios que organizam o curso: a construção da cidadania, aprendizagem na escola, respeito e valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade, aproveitamento significativo do tempo pedagógico, formação dos conselhos escolares, gestão democrática e escolha do diretor, financiamento da educação, valorização dos trabalhadores em educação, educação do campo e relação escola/cidadania.

Todo este conteúdo tem como finalidade levar aos cursistas conhecimentos próprios de uma gestão democrática e assim, compreender, criticar e intervir nas questões da escola evitando ações que fortaleçam uma postura autoritária e patrimonialista. Sendo assim, “a discussão coletiva, a reflexão e o estudo dão suporte à busca de alternativas válidas.” (BRASIL, MEC, 2006, p.12) aos alunos a fim de que estes possam intervir conscientemente para uma mudança concreta. Esta formação continuada visa também preparar os cursistas para que estes compreendam as políticas educacionais chegadas à escola e, através desta compreensão, possam definir coletivamente as prioridades da comunidade a fim de alcançar uma educação de qualidade social.

Entretanto, para se obter uma educação de qualidade social é necessário que todos que fazem o dia a dia escolar participem das suas ações com consciência. Trata-se de uma educação escolar

[...] comprometida com a emancipação humana e com a democratização da sociedade que impulsiona a construção da autonomia, da responsabilidade e da liberdade em todos os cidadãos e cidadãs. (BRASIL, MEC, 2006, p.12).

Neste sentido, um dos maiores desafios para a efetivação dos Conselhos Escolares, tem sido a não participação dos conselheiros na tomada de decisões. Advindos de um período ditatorial, alguns conselhos funcionam apenas na teoria, ou seja, foram criados, mas não foram consolidados. São meros colegiados que servem apenas para “preencher exigências legais, visando receber recursos financeiros e materiais.” (BRASIL, MEC, 2006, p.13). Porém, sabe-se que a participação não surge de uma hora para outra. Isto é um processo. É uma ação que precisa ser praticada constante-

mente na escola. Quando alunos, professores, pais/mães, funcionários convivem com uma gestão fechada ao diálogo torna-se difícil agir de forma participativa. A participação é um processo cultural que precisa ser trabalhado nas pessoas desde a infância. E a escola, como espaço de formação para a cidadania, deve incentivar a comunidade escolar e local a participar das suas ações.

Desde o ano de 2004 este curso tem formado técnicos e gestores das diversas secretarias municipais e estaduais. Este curso começa a dar seus primeiros frutos através de Conselhos Escolares que já foram criados e também consolidados. Muitos técnicos que receberam esta formação já repassaram esses conhecimentos para os conselheiros de suas cidades, através de formações ministradas por eles mesmos, atuando como profissionais multiplicadores.

O referido curso representa uma semente que vem sendo plantada em diversas regiões deste Brasil no intuito de colher bons frutos. Frutos que rompam com gestões centralizadas que impedem a participação efetiva dos conselheiros. É fato que isto também depende muito do perfil do gestor em ser incentivador no processo de participação da comunidade escolar e local. Sabe-se que não é fácil mudar a cultura da não participação na gestão. Entretanto, a escola é constantemente convidada a se reinventar no sentido de promover o encontro de saberes do educando e da comunidade. É nesse encontro de saberes que todos participam da gestão. Um exemplo claro de participação da comunidade na gestão da escola é a definição do projeto político-pedagógico. É através da participação neste projeto, que a escola desenha a sua cara. Sendo assim, o Conselho Escolar foi instituído para garantir a participação dos diferentes segmentos.

Considerações Finais

O Curso de Formação Inicial e Continuada em Conselhos Escolares ofertado em duas fases pelo Instituto UFC Virtual, ao formar dirigentes, técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais, professores e conselheiros escolares fortalece a atuação dos Conselhos Escolares como importante órgão colegiado representante da gestão democrática. Através dos conteúdos estratégicos, abordados nos cadernos de estudo ao longo curso, que possibilitam uma ampliação na visão dos cursistas, proporcionam saberes indispensáveis para torná-los multiplicadores em estados e municípios que ainda precisam avançar em relação à formação e atuação efetiva dos conselhos escolares.

É importante ressaltar que, para construir uma nova realidade escolar, são necessários estudos e empenho no sentido de proporcionar uma vivência participativa em busca da autonomia escolar. Neste sentido, o curso aborda importantes conceitos que favorecem a execução de novas posturas a serem vivenciadas pelos cursistas que, durante o curso, progredem mostrando maturidade ao se aprofundar nos estudos e se tornarem capazes de apontar falhas e buscar soluções para os problemas vividos no cotidiano escolar.

Há muito ainda que fazer para romper com gestões centralizadas. As posturas centralizadoras estão enraizadas em boa parte de gestores. Mas o essencial é acreditar que isto é possível. O objetivo deste curso é propiciar momentos específicos de formação como este de modo que os cursistas, cientes de suas potencialidades, possam contribuir de forma mais efetiva para uma mudança significativa na gestão escolar. E que, através desta formação, sejam criados e consolidados mais outros colegiados a fim de implantar uma cultura de participação na gestão educacional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Elaboração Ignez Pinto Navarro. Brasília: MEC, SEB, 2004. 56 P. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 1).

_____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. *Conselhos escolares como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação*. Elaboração Lauro Carlos Wittmann. 79 P. Brasília: MEC, SEB, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 6).

_____. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*. LDB nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei do Plano Nacional de Educação*. PNE nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001359024-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 set. de 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

INDICADORES da qualidade na educação/Ação educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (Coord.). São Paulo: Ação educativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério – 2.º grau. Série formação do professor).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-112.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

APLICAÇÃO DE PARÂMETROS PARA IDENTIFICAÇÃO DE MANIFESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES

*Ederclinger Melo Reis
Francisco Herbert Lima Vasconcelos
Cibelle Amorim Martins*

Introdução

A escolha do tema “As manifestações de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)” foi o resultado da problemática que perpassa pelo incessante avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Seus novos recursos já estão disponíveis em nosso cotidiano e podem, dependendo da forma do seu uso, fornecer consistentes elementos para o ensino e a aprendizagem.

Nosso estudo se intercala com aspectos do espaço cibernético, composto de

[...] infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.17).

Podemos perceber que não apenas recursos tecnológicos estão envolvidos, mas pessoas, as quais dão significados diversos a esse universo em rede.

Neste contexto, existe a Educação a Distância (EAD), em que as interações (professor - estudante, estudante - estudante) fornecem subsídios e são potenciais para usos pedagógico e gestão após análises criteriosas. Vale considerar que a utilização tecnológica na aprendizagem deve ser pensada numa

estrutura na qual a interação entre os estudantes é ativa e grupos de estudos se desenvolvem (MEC, 2010). Este cenário tem relevância quando se busca um sentido por meio de estudos parametrizados que contribuem para a avaliação da aprendizagem e podem trazer consequências de cunho cultural, social, político, entre outros.

O que nos inquieta no momento é o intuito de localizar, realizar descobertas para que possamos obter uma identificação própria, principalmente porque a aplicação será num novo contexto com propostas diferenciadas. De forma geral, esta pesquisa apresenta relevância por ser de cunho social e educacional, pois a pretensão é compreender os temas e os assuntos relacionados para a sociedade.

A partir destas perspectivas, a presente investigação justifica-se pela necessidade de conhecermos os resultados da interseção dos estudos de parâmetros e a identificação da ocorrência do processo da aprendizagem. Contudo, questionamo-nos exatamente se existem estas manifestações e como elas se estabelecem no AVA que podem representar partes inerentes ao processo de aprendizagem.

Este trabalho tem, como objetivo geral, identificar as manifestações de aprendizagens por meio da aplicação de parâmetros nas interações em ambientes virtuais.

Para tanto, buscaremos ainda contribuir com novas formas de análises de textos expressos pelos atores na construção do conhecimento através do cruzamento do parâmetro. Paralelamente, a ideia também é fornecer suporte para a avaliação quantitativa e qualitativa em AVA na percepção da aprendizagem dos indivíduos envolvidos. Dessa forma, almejamos conhecer a ação gestora do docente na forma de controle.

As TDIC, a Cibercultura e a Sociedade

As mudanças constantes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são constatações que influenciam direta ou indiretamente, em pouco tempo, nas relações humanas. Estas ganham reforço com o surgimento de “inovações que colocam o que foi “lançado” ontem com a alcinha de superado.” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2011, p. 684). Esta dinâmica acontece, segundo o autor, devido o “culto pelo prazer imediato e por uma busca frenética pelo cumprimento dos desejos no tempo presente.” (2011). Acrescentamos que essas aspirações têm sua causa na ocorrência quase instantânea das inovações.

Para Castells (1999), estamos vivendo num intervalo de mudanças da nossa cultura material delineada pelas inovações tecnológicas, dentro da organização da tecnologia da informação. Há problemas de cunho social neste processo, pois as TDIC podem acentuar desigualdades, porém, abrir espaços para as aprendizagens e superar problemas sociais.

Os desafios se configuram no atual mundo globalizado e capitalista. É o que Castells (1999) chama a nova economia: “informativa e global”, em que o conhecimento é a base da informação. Podemos dizer que a Sociedade da Informação é constituída nas relações em rede, o que afeta todos os campos sociais de forma desigual dependendo da localidade, o que para muitos estudiosos é a chamada revolução informativa (SILVEIRA, 2003).

A discussão sobre cibercultura tem fundamento neste processo de reconhecimento inicial, pois a sociedade e suas relações humanas nos impõem o conhecimento dos fatores que estão interligados e interdependentes à esta temática. Nossa tentativa de compreensão comunga com o panorama recente, que

[...] resulta da expansão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humana. (LÉVY, 1999, p.12).

A cibercultura é tratada por Lévy (1999) como

[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.17).

Já Lemos (2003) defende o termo como sendo “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais.” (LE MOS, 2003, p. 12), em que ciber “dá a entender um novo determinismo tecnológico.” (2003). Percebemos que não podemos limitar a cibercultura a algo fechado, definitivo, que determina ações, possibilidade e sim, a partir do momento em que uma técnica é implementada, as pessoas são condicionadas até que outra inovação tecnológica surja. Lévy coloca que uma “técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada.” (LÉVY, 1999, p. 25).

É importante destacar que na sua composição, temos as relações sociais, culturais e simbólicas, e suas dimensões, entre elas, a Internet, que por um lado pode trazer grandes benefícios à sociedade, mas por outro, ameaça formas de poder de privilégio, “pela emergência dessa nova configuração de comunicação.” (LÉVY, 1999, p. 13). Com o acesso e o uso educativo, crítico e reflexivo, os indivíduos ampliam suas chances de se expressarem beneficentemente em escala global, em prol dos interesses individuais e coletivos, o que pode despertar tentativas de repressão, seja de caráter político ou mesmo social de alguns setores.

As discussões acima nos levam ao ponto central, que é a decisão da utilização das TDIC, suas consequências e o modo de exploração das virtualidades através de iniciativas, e não do impacto desses recursos. Não podemos deixar de delimitar que essa maneira de tratamento deve ser por meio da inteligência coletiva, em que o suporte é a cibercultura, isto é, “uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento.” (id., p. 29). E “a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social.” (LÉVY, 1999, p. 123).

As TDIC na Educação

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) reduzem os obstáculos do espaço e do tempo e ampliam possibilidades de obtenção de informações e conhecimento, além de proporcionar a aplicação de seus recursos no processo de ensino e aprendizagem, assim como analisa Bianconi: “A informática está entrando na educação pela necessidade de se transpor as fronteiras do educar convencional [...], oportunizando [...] uma renovação [...]” (BIANCONI, 2004). Dessa forma, a educação passa por mudanças, levando a inovações de conteúdos, eficácia nas interações e na construção do conhecimento.

Estamos nos referindo a modalidade de educação, a EAD, que sugere uma dinâmica diferenciada e é caracterizada pela criação de novas ferramentas para proliferação das ideias ou interações automáticas ao mesmo tempo ou não, ou seja, síncrona ou assíncrona respectivamente. Historicamente, as primeiras instituições que utilizaram a EAD foram as universidades. Podemos citar o exemplo do Brasil, em que os primeiros estudos foram através das universidades Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Estadual de Campinas (Unicamp) (MORAES, 1997).

Na EAD, os envolvidos não precisam estar no mesmo espaço físico, conforme Gomes e Maia (2008) refere-se a

prática comunicativa tende ser principalmente baseada numa atividade dialógica, numa relação eu-tu. Não há necessidade de presença física (face a face) dos interlocutores ou de uma duração determinada no tempo. (GOMES & MAIA, 2008, p. 286).

Nessas comunicações, a internet subsidia a integração entre professor e estudante, estudante e estudante, além de facilitar a interligação e a internacionalização, pois “a discussão acontece em um ambiente livre de medo, de intimidação ou de ridículo, uma variedade maior de pontos de vista pode ser expressa.” (GOMES & MAIA, 2008, p. 287).

Entendemos que a interação entre usuários, máquinas, conteúdos, acontece em graus diferentes, pois a sua composição depende da mídia ou dispositivo de comunicação, da quantidade de dados, da velocidade, da multiplicação de inovação, da dimensão de mensagem quanto à insuficiência, a interdependência, a interconexão e as continuidades. Este contexto é colocado por Lévy (1999) como “o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação [...]” (LÉVY, 1999, p. 15).

Nesta conjuntura, os indivíduos podem trocar ideias, resolver situações problemas, participar de atividades de aprendizagem, citar referências, produzir conteúdos, se expressar no mundo de forma global, além de abordar, ler, manifestar seus pensamentos através de textos contínuos e interligados, representado pelos hipertextos, que é exposto por Lévy (1999) como “um texto estruturado em rede.” (LÉVY, 1999, p. 56). Este emaranhado de aspectos e possibilidades nos mostra que

a ambientação pode ser motivadora, instigante, mas é importante atentar que, independentemente do ambiente educativo, esse deve ser interessante, como Valente (1993) exemplifica ao tratar de escola, “pelo que acontece na escola em termos de aprendizado e desenvolvimento intelectual, afetivo, cultural e social.” (VALENTE, 1993).

O papel do educador diante das TDIC é fundamental e diferenciado para que o conhecimento seja orientado, facilitado, mediado. O seguinte cenário passa a se estabelecer nos ambientes virtuais de aprendizagem: os estudantes acessam mais informações, dispõem de diferentes níveis de conteúdos, desenvolvem habilidades individuais de autonomia e autodisciplina e organização; o professor, na figura de tutor, atua como motivador, incentivador de debates; o saber é construído de forma coordenada, colaborativa e cooperativa; a ética e outros valores, como o respeito perante as palavras dos colegas (LÉVY, 1999) surge como guia para estabelecimento dos processos comunicativos; interação e participação dos envolvidos, transformam-se em indicadores para uma prática educativa de qualidade; a avaliação confere relevância ao processo de autoavaliação do aprendizado quantitativa e qualitativamente, pois influencia na formação de sujeitos que assumem cada vez mais a responsabilidade e o controle da construção de suas aprendizagens.

As TDIC e a Democracia

As TDIC “têm sido frequentemente notadas como recursos para fortalecer o processo democrático.” (GOMES & MAIA, 2008, p. 277). Isto acontece, segundo Kenski (2003), porque os equipamentos e as ações de intervencionistas, que

compõem as novas ferramentas têm como efeito as repercussões locais, sejam por intermédio ou não pelos produtos consumidos pelos sujeitos envolvidos (KENSKI, 2003). Significa dizer que a participação por intermédio das TDIC tornam as ações descentralizadas.

Gomes e Maia (2008) alertam para a possibilidade de abertura para o poder centralizado e os elitistas antidemocráticos. Os esforços em âmbito educativo devem focar a construção de redes democráticas com vistas à inclusão crítica e consciente dos indivíduos nas interações tecnológicas em ambientes virtuais. Nesta proposta, existem cada vez mais iniciativas governamentais, não governamentais, privadas, programas, projetos e cursos que fazem uso das TDIC para serem implementadas junto a lugares distantes dos grandes centros.

No entanto, devemos ficar atentos para as TDIC, que só não pode garantir a democratização, pois podem cair no equívoco de dominações capitalistas e virtuais, mas por outro lado,

solapam o poder hegemônico [...] por meio de um processo de descentralização da produção e recepção de meios que perderam sua natureza material ao converter-se em bits de informação. (VILCHES, 2003, p. 11).

Isto nos remete que, dependendo do tratamento das tecnologias, há possibilidade de quebrar o poderio capitalista com a contribuição da democratização da informação.

A exemplo deste discurso, algumas políticas públicas têm sido implementadas com base na ideia de democratização. Temos os recursos da EAD mediada pelas TDIC, em que profissionais não precisam se deslocar para os grandes centros urbanos, em busca de obter formação continuada e crescimento profissional.

Se por um lado, ainda há barreiras de acesso, “por causa de pobreza, infraestruturas de comunicação precária ou, ainda, por falta de habilidades e de treinamento digital.” (VILCHES, 2003) e falta de vontade política, por outro,

os atores coletivos da sociedade civil podem nutrir o desejo e a vontade de aprender, prestando atenção às informações disponíveis sobre as questões do seu próprio interesse. (VILCHES, 2003, p. 332).

Isto significa que, apesar de existirem obstáculos para o acesso às TDIC e às informações, existem igualmente ações para mudar este cenário.

No uso das TDIC, estas socializações podem ocorrer inicialmente por meio das redes para produção de conhecimento técnico-competente, que são para promover “cursos interativos on-line para capacitar os chamados “agentes de cidadania” [...] de pequenas comunidades [...]” (VILCHES, 2003, p. 335). Mais uma vez esta é uma referência à Educação a Distância para pessoas residentes em lugares onde o acesso à informação e à formação profissional ainda é muito limitado. Esses indivíduos, uma vez utilizando as ferramentas de interação, como listas de discussão, *chats*, fóruns, diários de bordo, podem criar mais oportunidades de participação social e exercício da cidadania

Estas colocações nos ajuda avistar que há neste processo da educação os saberes, os novos conhecimentos para encontrar soluções contextualizadas e fundamentadas, os sujeitos, a produção para bens culturais ou não. Dentro destas ações da disseminação do conhecimento, há o que chamamos aprendizagem, que pode ser observada dentro de um processo, pois há neste íterim a inserção de possíveis avaliações contínuas em uma sociedade em incessantes mudanças.

O Curso de Extensão Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares e seus Aspectos

Antes de adentrarmos com prudência na pesquisa, também é essencial entendermos sobre o universo do estudo, ou seja, a população envolvida delimitada.

Estamos nos referindo ao Curso de Extensão em Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares. A escolha é devido a sua importância no campo da temática gestão escolar democrática, em que há a expressão intensa de práticas educativas e sociais. A iniciativa é modelo da formação continuada para profissionais da educação e processo de construção democrática (LUIZ *et al.*, 2010).

Os esforços acontecem desde 2004, dentro da proposta do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, de iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, e executados por diversas instituições, principalmente universidades. Vale destacar que o projeto é apoiado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, nas leis orgânicas de municípios, na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unidime) e no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (LUIZ *et al.*, 2010).

A iniciativa se fundamenta no desejo cívico de participação e democracia, desde a redemocratização dos anos 1980 e 1990, no âmbito da gestão democrática e da educação, em seus diferentes níveis, com a participação dos Conselhos Escolares (LUIZ *et al.*, 2010).

A formação é realizada por meio da modalidade da EAD, em que o espaço é o AVA, composto de atividades em ferramentas de interação fóruns, *chats*, mensagens, portfólios, diários de bordo. Esta ambientação incide fins educacionais.

O objetivo geral do curso é capacitar dirigentes e técnicos da educação, de forma a contribuir para a efetiva participação dos profissionais da educação e da comunidade na gestão escolar e para a melhoria da qualidade social da educação básica ofertada nas escolas públicas. A capacitação também pretende: promover a gestão democrática; apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto político-pedagógico no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; oferecer os conhecimentos necessários para a atuação efetiva dos conselheiros; estimular a integração entre os Conselhos Escolares; oferecer os conhecimentos necessários para a qualificação dos trabalhadores das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para atuarem como multiplicadores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

A experiência é desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Educacional e Tecnológica (GPEGE – www.virtual.ufc.br/gpege) do Instituto UFC Virtual da UFC. O material didático é sugerido por dez cadernos, mas a equipe de trabalho daquela universidade desenvolveu um novo material, a partir dos cadernos, formatado em *Portable Document Format (PDF)* para *Flash*, conferindo uma maior interatividade com o estudante. Desse modo, esse material se configura em animações, slides, recursos de leituras passo a passo por meio de abas, quadrinhos, além de citações de outras referências e multimídias, como vídeos, imagens, áudios e textos. Outro destaque foi que, para minimizar a evasão, a equipe realizou comunicação com as secretarias de educação, os cursistas, por meio de ofícios, comunicados e telefonemas.

Nesta especificação, estão envolvidos na execução direta coordenador, supervisores, suportes técnicos administrativos,

professores e tutores. Indiretamente, estão envolvidos profissionais e docentes da UFC em diversos níveis, Pró-Reitoria de Extensão da UFC no reconhecimento do curso e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

A partir de 2009, na UFC, elabora o momento da constituição da equipe, o planejamento do curso, a transição didática, a formatação do curso no AVA *Moodle*¹. Até o final de 2011, foram implementadas três versões entre fases 1 e 2, isto significa a formação de três turmas e pouco mais de dois mil cursistas. Em 2012, houve a formação de aproximadamente mil e trezentos. Atualmente, a equipe didática está trabalhando no sentido de formatação de outra proposta de curso, que será destinado aos conselheiros escolares, ou seja, para a comunidade escolar local, quem está diretamente envolvido com a iniciativa.

O cenário Pesquisado: o Curso de Conselhos Escolares

O cenário da pesquisa é o Curso de Extensão em Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares (fase 1 – 18/03 a 30/07/2011 pelo Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Educacional e Tecnológica (GPEGE) do Instituto UFC Virtual da UFC [www.virtual.ufc.br/gpege]. A escolha se deu pela importância humana do tema e sua expressão na socialização por meio de estudantes e professores por meio de ferramentas de comunicação.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada especificamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*. Além disso, verificamos os dados de um dos fóruns em que

¹ O *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um Ambiente Virtual de Aprendizagem que, na forma de um sistema administrado, composto de atividades educacionais para comunidades online, com objetivo da aprendizagem na modalidade Educação a Distância. (<http://moodle.org>).

foram constatados, segundo nossa análise, aspectos de significância e representatividade, além de haver uma das maiores ocorrências em números de mensagens entre os participantes.

A escolha foi o 'Fórum 1 - Caderno 1' da turma 1C, porque a proposta do mesmo é identificar resultados da função da escola relacionada à formação cidadã, em que o tema para discussão é o seguinte: "Tendo em vista a função social da escola, descrita no Caderno 1 (p.17) reflita com seus colegas os resultados, no tocante a formação do cidadão, alcançados pela escola, nos dias de hoje." (ver Quadro 4.1, no Apêndice A). O período da atividade foi de 01 a 20 de abril de 2011. No total foram 132 mensagens postadas, entre cursistas e tutor, respostas à atividade ou respostas às mensagens, ou seja, sem ou com interações entre os participantes, 67 no total dos 75 estudantes matriculados e a presença do professor tutor. O coordenador estava incluído também, mas sem o objetivo de participação.

A Proposta para Coleta de Dados por Meio de Parâmetros

Nossa sugestão também é realizar o desdobramento das pesquisas realizadas por Bassani (2009) e David (2009). Os parâmetros serão estudados paralelamente às bases de TDIC, avaliação educacional, aprendizagens. Esses aspectos serão identificados num viés qualitativo. A aplicação dos parâmetros acontecerá na proposta de abordagem tanto sobre o papel do estudante como do corpo docente.

Recentemente, alguns estudos foram desenvolvidos na proposta de análises através de ferramentas de interações em AVA de EAD. Para embasar nossa pesquisa, utilizamos as categorias desenvolvidas por Bassani (2009) e David (2009).

A primeira autora pesquisou estudos baseados num viés piagetiano construtivista-interacionista, em que interação dos

sujeitos com o seu contexto resultam no conhecimento, que é individual e coletivo (PIAGET, 1983). A mesma chega a quatro parâmetros: epistemológico (construção do conhecimento sobre algum conteúdo), tecnológico (termos tecnológicos de uso geral), social (ações coletivas do cotidiano) e afetivo (expressões emotivas, saudações), além dessas categorias, chega às epistemológico-social e social-afetivo.

Por outro lado, David (2009) se embasou vai além da importância da interação, e sua investigação é de caráter dialógico freiriana, numa perspectiva ideológica e política, em que o diálogo é um fator de libertação. Freire (2007) coloca que um ambiente significativo para o aprendizado em conjunto se caracteriza pela redução da distância comunicacional e do isolamento em relação aos estudantes e professores quando na aprendizagem ocorrer a valorização da formação humana.

Segundo Freire (2007), no diálogo constam cinco pressupostos de interação entre o docente e o discente, bases de uma educação dialógica e problematizadora: afetividade (amor), os textos transmitem sentimentos, respeito entre os sujeitos; simetria discursiva (humildade), em que as mensagens demonstram quebra de hierarquia entre os envolvidos (professor e estudante); valorização da autonomia (fé nos homens), que é o incentivo e o estímulo do professor direcionado aos estudantes; exercício da autonomia (esperança), envolve a contribuição ativa do estudante no aprofundamento do conhecimento; e reflexividade crítica (pensar crítico), relacionada a reflexão sobre as mensagens próprias e dos colegas, além de novos dados para discussão.

As análises iniciais poderão ser realizadas por meio das interpretações das interações entre os sujeitos envolvidos para ajustar as mensagens aos parâmetros. Essas ações nos possibilitarão executar, interpretar, discutir, avaliar e chegar a resultados, mapeando a pesquisa e contribuindo para trabalhos futuros.

Reis (2010) faz uma análise dos estudos de Bassani (2009) e David (2009) e chegou ao cruzamento desses dois referenciais, propondo parâmetros de observações de interações na ferramenta fórum de EAD. O autor pôde perceber semelhanças híbridas entre as categorias ‘afetivo’ e ‘amor’, que correspondem à mesma proposta. Portanto, percebemos duas categorias de análise que se convergiram: ‘amor / afetivo’.

Na continuação destes cruzamentos, observamos outro cruzamento entre os parâmetros epistemológico e pensar crítico, porque a abordagem epistemológica se refere ao processo de construção do conhecimento sobre determinado estudo, e é este momento em que é trabalhada a reflexão. Portanto, temos o parâmetro ‘pensar crítico/epistemológico’. Além disso, apesar de a proposta das categorias serem propostas para perfis específicos de sujeitos, como apenas para estudante ou apenas professores, nossa intenção também é desdobrar as mesmas para qualquer representação.

O quadro 1 apresenta o cruzamento das categorias a partir dos dados dos autores Bassani (2009), David (2009) e Reis (2010):

Quadro 1 – Cruzamento das Categorias

| | David | Bassani | David/Bassani | Dados Cruzados | A serem utilizadas |
|------------|----------------|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Categorias | amor | epistemológico | amor /afetivo | amor / afetivo | amor / afetivo |
| | humildade | tecnológico | amor / social-afetivo | amor / social-afetivo | pensar crítico / epistemológico |
| | fé nos homens | social | pensar crítico / epistemológico | pensar crítico / epistemológico | humildade |
| | esperança | afetivo | ----- | epistemológico-social | fé nos homens |
| | pensar crítico | epistemológico-social | ----- | humildade | esperança |
| | ----- | social-afetivo | ----- | fé nos homens | tecnológico |
| | ----- | ----- | ----- | tecnológico | social |
| | ----- | ----- | ----- | social | |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Bassani (2009), David (2009) e Reis (2010).

A princípio, temos as seguintes categorias: ‘amor/afetivo’, ‘amor/social-afetivo’, ‘esperança’, ‘pensar crítico/epistemológico’, ‘humildade’, ‘fé nos homens’, ‘tecnológico’, ‘social’ e ‘epistemológico/social’.

Apesar da proposta de Bassani (2009) em realizar o cruzamento das categorias e chegar às “epistemológico-social’ e ‘social-afetivo’ após verificar em suas análises a presença de duas categorias em uma mensagem, podemos também avistar outras pistas noutras mensagens que nos levam a outros cruzamentos, assim, seremos capazes de detectar o comparecimento de um ou mais parâmetros numa única mensagem. Portanto, a sugestão em nossa pesquisa é separar as categorias e enfatizar que elas não se mesclam e que na realidade há uma predominância na mensagem, assim como são classificados os gêneros de textos, filmes ou arte, em que no mesmo enredo podem ocorrer vários gêneros, mas o essencial é apenas um.

Ainda assim, defendemos e aplicamos a nossa mescla, porém entre as categorias a partir de Bassani (2009) e David (2009) e Reis (2010), como pode ser visto no quadro 1:

A partir do quadro 1, que demonstra sete parâmetros, colocados como categorias cruzadas a serem utilizadas, damos início à classificação das mensagens no fórum analisado, levando em consideração suas especificações, predominâncias e essências. Inicialmente, quantificamos a presença das categorias em determinadas mensagens. A partir do quadro quantitativo, qualificaremos após nossas análises, defendendo nossas observações referentes aos aspectos de avaliação, gestão, aprendizagem.

A Análise Quantitativa da Avaliação da Aprendizagem

Nesta subseção, apresentaremos o mapa quantitativo de ocorrência segundo as respectivas avaliações de desempenho,

categorias de predominância, especificação e essência nas mensagens analisadas. Por questão ética, não identificaremos os nomes dos participantes.

Percebemos um modelo de avaliação da aprendizagem por meio das análises de interação e trocas de valores entre sujeito individual e interindividual. Estas práticas podem disponibilizar suporte de avaliação do desempenho dos estudantes apenas quanto à participação segundo interação com o estudo ou com o(s) outro(s), porque é fundamental alertar para o quantitativo de acessos, postagens, ausência e interação, que podem representar limitações, seja por cópias e/ou “fuga” do objeto estudado, contudo, também atentamos para a possibilidade do sujeito individual estar em estado de aprendizagem até mesmo quando apenas acessa o fórum. Ainda assim, apresentamos o quadro de interações individuais e interindividuais:

Tabela 1 – Contagem de Mensagens Quanto a Interação dos Participantes

| Nº | Estudante / Tutor | Mensagens | Individual | Interindividual |
|------------------------|-------------------|-----------|------------|-----------------|
| | Tutor | 31 | 0 | 31 |
| 68 | 75 | 1 | 1 | 0 |
| Todos os participantes | | 132 | 69 52% | 63 48% |
| Total dos estudantes | | 101 | 69 68% | 32 32% |

Fonte: Elaboração própria a partir das mensagens dos sujeitos analisadas no fórum estudado.

Na tabela 1, examinamos que das 132 mensagens postadas no fórum analisado, 52% são de interação individual. Com a diferença dos números, podemos dizer que a interação

dos estudantes da turma em geral pode ser também caracterizada como individual, em que por diversas vezes apenas constituem resposta à proposta da atividade, isto é, sujeito interagindo ao objeto estudado. Isto pôde acontecer, mesmo com as totais 31 postagens de caráter interindividual do tutor em uma forma de mediar e gerenciar as discussões do fórum. Retirando as postagens desse professor, percebemos o quanto fica nítida a caracterização da turma como interação individual de uma forma geral. Refazendo os cálculos, chegamos a 68% das postagens sendo de caráter individual dos estudantes e pouco menos de 1/3 são interindividuais, exatamente, 32%, equivalente a 32 postagens. Vejamos agora, o estudo do 'Fórum 1 - Caderno 1' da turma 1C e das contagens. Esses originaram a tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Incidências de Categorias Avaliativas nas Mensagens

| Autoras | Categorias utilizadas | Nº de ocorrências do fórum | % |
|----------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------|
| David/Bassani | amor / afetivo | 5 | 4 |
| | pensar crítico / epistemológico | 45 | 34 |
| David | humildade | 15 | 11 |
| | fé nos homens | 22 | 17 |
| | esperança | 3 | 2 |
| Bassani | tecnológico | 0 | 0 |
| | social | 42 | 32 |
| Total | 7 categorias | 132 | 100 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do fórum analisado.

Na tabela 2, apresentamos as ocorrências quantitativas de acordo com o tipo de mensagens e as referentes catego-

rias de avaliação. Inicialmente, neste quadro, verificamos que os maiores percentuais são das categorias ‘pensar crítico / epistemológico’ e ‘social’, 34% e 32% respectivamente. Isto representa o perfil geral da turma no fórum analisado, no caso, reflexiva para construção do conhecimento a partir da proposta da atividade e referente às ações sociais. Este aspecto é ajudado pela proposta do fórum, que é identificar resultados da função da escola relacionada à formação cidadã. Esse resumo nos remete à constatação que da atividade proposta já induz os sujeitos citarem exemplos cotidianos, os contextos sociais locais e fatos que representam a coletivização e colaboração.

Por outro lado, antes da análise aprofundada relativa à categoria ‘pensar crítico / epistemológico’, que obteve o maior número de incidências, podemos nos antecipar em perceber que há um sinal importante em comum que particulariza a turma, pois existe um dominante de flexibilidade de temas que pode proporcionar a construção do conhecimento. Além disso, identificamos um cenário de pistas que remetem a aprendizagem, a graus de desempenho, a ações gestoras da turma por meio de intervenções.

Para esse último aspecto, ‘fé nos homens’ com o terceiro maior percentual, 17%, também percebemos que atitudes de incentivo e estímulo podem trazer contribuições significativas.

Não deixemos de citar, por meio da categoria “humildade”, com 11%, a expressão de igualdade entre os sujeitos, demonstrando valores relacionais entre professor e estudante em que nenhum está acima de verdades e detentores exclusivos de conhecimentos. Claramente, nenhuma postagem apresentou desvio desse parâmetro, mas ficou mais evidente em 15 mensagens, assim como podemos acompanhar na tabela 2 em nossas análises qualitativas, descritivas e interpretativas.

Os menores percentuais complementam a caracterização da turma no fórum.

As poucas postagens referentes a ‘amor / afetivo’ com 4% indicam raros momentos. Esse parâmetro de afetividade é demonstrado por meio de expressão de sentimentos, saudações, respeito, valorização dos participantes e das postagens. Vale lembrar que as cinco postagens são predominantemente dessa natureza e que em outras mensagens havia pouco ou nenhuma relevância de ‘amor / afetivo’.

Já os 2% da categoria ‘esperança’ indica pouca contribuição de outras referências, logo, torna o fórum pouco embasado, referenciado, o que influenciou no menor exercício da autonomia.

Por fim, não há nenhuma postagem de caráter ‘tecnológico’. Isso se explica pelo fórum não tratar de discutir ferramentas tecnológicas do ambiente ou alguma dificuldade em seu manuseio pelos estudantes. Importante citarmos que houve outras ferramentas para esta proposta, como os fóruns de ambientações e ‘Mensagem’.

Destacamos o fator fundamental, em que estes dados quantitativos proporcionam um suporte pedagógico e de gestão, pois fornecem fatores para gerenciamento, monitoramento e acompanhamento, mediação e intervenção. Enfim, podemos descrever como uma base de controle através de parâmetros de avaliação.

A Análise Qualitativa da Aprendizagem

Para considerarmos as bases teóricas, iniciamos nossas análises de caráter qualitativo, uma vez que esse é facilitado por meio do quadro quantitativo. Partiremos da amostra das interações ligadas às categorias estudadas. Daremos prioridade aos dados de trocas interindividuais, que possibilitam uma

construção do conhecimento, porém, faremos um diferencial citando em que ocorrem trocas individuais. Vejamos ainda os casos que demonstram limitações do suporte avaliativo quantitativo das postagens.

Em consideração ao quadro quantitativo das postagens, verificamos um limite de avaliação da aprendizagem evidenciada nas postagens a seguir:

Quadro 2 – Postagens do Estudante 21

| Interação | Mensagem | Categoria |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Interação Individual | Hoje levando a visão de gestão democrática do ensino Infantil, antigamente apenas tinha a obrigação somente de cuidar das crianças, nas creche deixando um pouco a desejar, mas hoje mudou no C.E. I. Maria Alves Pereira, tendo a função social e objetivo de educar deixando os capazes de formar um ser cidadão, social mente critico, participavam e criativo nas suas atitudes que busca valorizar o contexto social que nós vivemos. | social |
| | Função social: partindo do princípio de que o Ensino Infantil vem passando por um processo de construção por ter tido iniciado como instituição que tenha como único objetivo cuidar das crianças cujas mães precisam trabalhar e não tinham com que deixar seus filhos. Desde então tais instituições vêm amadurecendo conforme necessidade de transformação da sociedade estruturando acordo com as legislações regentes onde as quais vem de uma trajetória que atendia a interesses políticos da época. Hoje o C.E.I. Maria Alves Pereira em consonância com a legislação vigente buscando atender aos interesses de sua clientela trabalhando de forma democrática formando cidadãos solidários, críticos, éticos e participativos. | social |

Fonte: Elaboração a partir das postagens dos sujeitos no fórum estudado

O quadro 2 mostra as postagens do Estudante 21 que são essencialmente relacionadas à categoria ‘social’, pois apresenta exemplos que estão acontecendo no cotidiano da escola citada, já os demais assuntos são para servir de base, nesse também está implícito o fator social, pois o autor descreve mudanças sociais a partir de verificações de mudanças da sociedade. Se levarmos em conta apenas a quantidade de mensagens, podemos perceber um “bom” desempenho significativo, mas se dimensionarmos para a interação individual (sujeito – objeto) e ausência de predominância reflexiva e epistemológica, quando há o processo de construção do conhecimento especificamente, não constatamos a manifestação de aprendizagem considerável do estudante em questão. Vale dizer que os exemplos cotidianos podem levar a reflexão e/ou a outros exemplos sociais, afetividades, consonância, questionamentos, aprofundamentos, mas por si próprio não atende o caráter de pensamento crítico, podendo se limitar à tarefa meramente descritiva.

Na contra-partida da análise acima, vejamos a amostragem abaixo em que o quantitativo das postagens significa um bom desempenho avaliativo. Acompanhemos o quadro 3:

Quadro 3 – Postagens em Torno do Estudante 28 e suas Interações

| Interação | Mensagem | Categoria |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Interação Interindividual | [Estudante 74]: Na minha opinião, o resultado da educação na formação do cidadão ainda deixa muito a desejar. Não tenho muita experiência (tempo) que leciono, mas o pouco de convivência com a comunidade escolar, tenho observado que pouco se faz neste intuito. Até mesmo a cultura dos próprios alunos que não querem participar das atividades escolares, e pouco tem melhorado. Trabalho em escolas da periferia e é difícil obter até o respeito entre os alunos, brigas acontecem todos os dias e por motivos banais. Então, na minha opinião formar cidadãos é um trabalho árduo e demorado | social |
| | Re: - [Estudante 28]: Aluno 74 concordo com você quando você diz que formar cidadãos é um trabalho árduo e demorado e é por isso que muitas pessoas preferem fechar os olhos para esta temática e essa atitude acaba por agravar ainda mais a realidade das escolas. | humildade |
| | Re/Re: - [Tutor]: Olá Aluno 28 e demais cursistas! Tomando como base o pensamento da colega Aluno 74de que é difícil lidar com alunos que não ainda não tem a cultura de participar das atividades escolares o que você acha que a escola atual vem fazendo para formar cidadãos? Será que ela vem cumprindo este papel? Abs, | fé nos homens |
| | Re:/Re:/Re: - [Estudante 28]: Acredito que sim, professora, embora ainda um pouco fragmentada. Por que no momento que a escola se coloca a disposição do aluno e da comunidade em geral para ouvir suas opiniões e a chama a fazer a sua parte e ela faz isso quando incentiva a formação de conselhos, associações de pais, formação grêmios estudantis, portanto está cumprindo com o seu papel de cidadãos, mas acredito que ainda há muito a ser feito. | social |
| | Re:/Re:/Re:/Re: - [Tutor]: Ok Aluno 28. Grata pelo retorno. abs, | amor / afetivo |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <p>Interação individual (sujeito - objeto)</p> <p>para</p> <p>Interação Interindividual</p> | <p>[Estudante 28]: Perceber a escola como um espaço para a construção do cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo, acredito ser o primeiro para uma cidadania participativa, perpassando a gestão democrática. E a escola tem feito isso em vários momentos, por exemplo quando organiza os Conselhos Escolares e a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e cumprir deveres, bem como, a forma de escolha dos dirigentes. Estas são ações que trazem como resultado a conquista de interesses coletivos e a construção de um Brasil para todos, livre das injustiças e exclusões, que fazem tantas pessoas sofrer. Porém é importante ressaltar que esta não é uma tarefa fácil, pois muitas dificuldades surgem e a escola vai tentando superá-las dia-a-dia.</p> | <p>pensar crítico / epistemológico</p> |
| | <p>Re:/Re: - [Tutor]: Olá Aluno 28! É isso mesmo. O ato da escola inserir o conselho escolar nas suas decisões é um incentivo e a implantação de uma cultura de participação. Parabéns!</p> <p>abs, Tutor</p> | <p>humildade</p> |
| | <p>Re:/Re: - [Estudante 36]: Concordo plenamente com você Aluno 28, a escola com certeza vem contribuindo para o sucesso de cada cidadão. Parabéns pelas suas reflexões. Aluno 36.</p> | <p>humildade</p> |

Fonte: Elaboração a partir das postagens dos sujeitos no fórum estudado

Inicialmente, o quadro 3 reforça a nossa defesa da possibilidade de que os exemplos cotidianos podem levar a outros fatos diários, a afetividades, consonância e questionamentos. Isto fica claro quando o Estudante 74, na postagem de caráter ‘social’ com experiências expressas, é respondido pelo Estudante 28, que por sua vez expõe uma mensagem relacionada à categoria ‘humildade’, porque demonstra sua concordância com o sujeito anterior.

A contribuição do Tutor neste processo de discussão ganha importância, pois instiga o Estudante 28 a refletir e continuar citando exemplos de acordo com a discussão, caracterizando um ato de ‘fé nos homens’. Isto demonstra o gerenciamento e o acompanhamento da turma, a valorização da autonomia. Isto pode ser observado na maioria das mensagens do tutor, assim como ocorre nesta interação. Porém, pouco houve retorno dos estudantes, porque esses se omitiram e não responderam aos questionamentos, seja pela ausência posterior as suas participações ou pelo pouco tempo da atividade. Quanto a isso, não cabia à atual pesquisa se deter. Como predominância, o Estudante 28, depois de questionado, respondeu num viés ‘social’, pois relaciona itens de possibilidades de acontecimentos sociais a partir de ações concretas. Numa outra postagem de interação ao sujeito anterior, observamos uma mensagem do tipo ‘amor / afetivo’ através da tréplica do Tutor ao agradecer pela resposta. Este exemplo, nesta interação, é um dos poucos casos em que esta categoria predomina. Isto ocorre devido ao perfil dos sujeitos e do AVA ou a não intenção da proposta da atividade.

Nossas análises levam a caracterizar esta interação como interindividual, pois a interação aconteceu entre sujeitos e o tema em discussão. Se a postagem do Estudante 74 estivesse isolada, assim como a do Estudante 21, a interação seria individual, mas o Estudante 28 deu outro rumo às discussões. Ainda de acordo com o quadro 3, na segunda interação, há um fator importante, pois quem ocasiona uma interação interindividual é o Estudante 28, que provoca a participação do Tutor e o Estudante 36, que estão em consonância com a postagem anterior, logo, esses caracterizam a categoria ‘humildade’. No entanto, o diferencial dessa vez é que o 28, em sua mensagem predomina o ‘pensar crítico / epistemológico’,

porque fez uso de reflexão, comparação, justificativa em seus argumentos sobre o tema estudado.

Contudo, percebemos que tanto a quantidade quanto a qualidade das mensagens levam ao desempenho significativo do Estudante 28, pois estiveram presentes fatores de interação interindividual, reflexão, construção do conhecimento em torno de uma temática, portanto, foi uma demonstração da avaliação da aprendizagem.

Considerações Finais

Este trabalho teve como proposta investigar as manifestações de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) por meio de parâmetros de avaliação. Dessa forma, nos deparamos com uma aprendizagem considerada consistente, a partir da qual novas propostas de avaliação foram traçadas e podem ser aplicadas, não apenas ao final do ensino como foi neste trabalho, mas também na execução num processo da aprendizagem.

Assim, o princípio deste trabalho foi identificar as manifestações de aprendizagens por meio da aplicação de parâmetros nas interações em AVA, logo, colaborar com inovações de pesquisa na área, direta ou indiretamente. Com este objetivo alcançado, situamos nossas análises e discussões após a aplicação dos procedimentos metodológicos, que correspondem na essência categorias de avaliação da aprendizagem. Também adquirimos o cruzamento desses parâmetros, trazendo à tona novas formas de análises de textos expressos por emissores atuantes no ensino, além de elaborarmos suporte para a percepção da aprendizagem em todo o processo em ambiente educativo. Este cenário está paralelo a ação gestora do docente, pois pode haver monitoramento, acompanhamento, me-

dição e intervenção. No estudo do campo de pesquisa, pudemos trazer melhores esclarecimentos sobre o Curso Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares.

A princípio, podemos dizer que, por meio das categorias de estudo, traçamos subsídios para a avaliação da aprendizagem dos sujeitos envolvidos em AVA, logo, podendo ser aplicados em ferramentas assíncronas, em que não há necessidade de interação simultânea, porém as pistas em mensagens postadas nos levam a perceber que em ferramentas síncronas, os parâmetros também podem ser utilizados. Vale refletir para o não equívoco da resposta imediata na ferramenta assíncrona, porque a intenção é que haja fundamental um planejamento e um período de tempo para participações, porém não pode fora do prazo.

Assim sendo, as ferramentas de aprendizagem em AVA que possibilitam interação podem ser consideradas também como espaço de aprendizagem virtual, em que a atuação dos participantes acaba caracterizando a comunicação eficiente. Esta argumentação é importante porque verificamos nos recortes a comunicação falha, revelando a falta de autonomia por parte dos estudantes, logo, não basta que o professor apenas proponha discussões e incentive. Além de ficar claro o papel de todos na forma cooperativa, é fundamental evidenciar as atitudes no fórum estudado, por exemplo, respeito, igualdade, senso questionador, aprofundamento das discussões com citações de outras referências. Reconhecemos outras potencialidades tecnológicas, com as suas devidas falhas. Daí é válida discussão sobre a utilização das tecnologias para a aprendizagem.

A nossa pesquisa não tem a pretensão de apresentar soluções definitivas, mas trazer possibilidades em busca de superar algumas dessas limitações dos sistemas de avaliação em

AVA. Estas considerações de avaliação da aprendizagem são subjetivas e necessitam de intervenção docente e/ou gestora para fazer uso do seu conhecimento e experiência. Os critérios escolhidos são fundamentais para avaliar e os parâmetros sugeridos podem servir de suporte, inicialmente o quantitativo, que subsidia o qualitativo.

O esquema de quantitativo de trocas individuais em que o estudante se refere apenas ao estudo e interindividuais em que a interação acontece entre todos, nos levou a verificar que essa dinâmica avaliativa, em um primeiro momento, é fundamental para gerenciamento, monitoramento, mediação e acompanhamento, enfim, atuação em intervenções. Este procedimento passa a ser consistente quando é realizado em todo o processo e não apenas no final. Isto condiz com as dimensões da avaliação da aprendizagem, numa forma de alcançar a aprendizagem significativa. O enunciado faz sentido após revisitarmos nossas análises descritas na aplicabilidade da pesquisa.

É importante ficarmos atentos para o que muitos professores utilizam em sua ação de avaliar, visto que o tempo é algo escasso para muitos perante a dimensão e desafios da educação brasileira, mesmo com direitos alcançados. E a situação se torna ainda mais desafiadora quando tratamos de Educação a Distância, pois as dificuldades começam desde a habilidade com a ferramenta computador, até às questões de cunho subjetivo, como as interações sociais. Ainda com os obstáculos, o professor deve avaliar não apenas pelo quantitativo, mas também pela análise do todo, durante o processo da construção do conhecimento. O parâmetro de reflexão crítica também demonstrou quando ocorre a construção do conhecimento, principalmente quando os estudantes são levados a pensar sobre seu contexto e suas experiências, a partir da exposição de seus relatos

O universo do trabalho investigativo possibilitou o aprofundamento de estudos dialógicos, trocas interacionistas, ainda que cientes que há muito ainda a desvendar, pois fizemos uso de apenas algumas. Como propostas futuras, podemos descobrir outros parâmetros de avaliação a partir de outros autores, assim como realizar estudos nos diversos campos da área de humanas, com objetivo de verificar comportamentos, papéis, atitudes, enfim, estudos sociológico, psicológico, filosófico, educacional, político, cultural, comunicacional. Também é válida a ideia de aplicação de questionário, entrevistas na mapeamentos das aprendizagens podem ser implementados para identificar evidências da aprendizagem significativa.

A intenção é que o nosso estudo venha a ser mais uma referência para futuros trabalhos. Levando em consideração que estamos e somos interligados numa “teia”, rede social em escala global, ainda que enfrentemos os desafios, sabemos que uma ação num lugar e num momento pode influenciar toda uma sociedade, levando-a a um permanente movimento de transformação.

Referências Bibliográficas

BASSANI, P. B. S. Trocas interindividuais no fórum de discussão: um estudo sobre as comunidades de aprendizagem em espaços de educação à distância. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20, Florianópolis, 2009.

BIANCONI, A. D. Informática Educativa. Disponível em: http://www.edutec.net/textos/Alia/proinfo/prf_txtie07.htm. 2004. Acesso em: 17 fev. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). “Referenciais de qualidade para a educação superior à distância”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>. Acesso em: ago. 2010.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A divisão digital numa perspectiva global. In: _____. *A Galáxia da internet: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

DAVID, P. B. Dialogicidade em práticas interativas da área de exatas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20 Florianópolis. 2009.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

GOMES, Wilson; MAIA, Rousiley C.M. *Comunicação e democracia: Problemas & perspectivas*. São Paulo: Paulus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Edições 34, 1999.

LUIZ, Maria Cecília (Orgs.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. Cibercultura e educação: desafios na formação dos professores/pesquisadores de História.

In: VASCONCELOS JÚNIOR, R. E. P. (Orgs.). *Cultura, educação, espaço e tempo*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. Disponível em: <http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm>. 1997. Acesso em: 17 fev. 2012.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética/sabedoria e ilusões da filosofia/problemas de psicologia genética. In: _____. *Os pensadores*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

REIS, Ederclinger Melo. Uma análise da interação em fóruns de discussão de um ambiente virtual de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 21, João Pessoa, 2010.

SILVEIRA, Roger. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. in: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (Orgs.). *Software Livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

VALENTE, J. A. “Por que o Computador na Educação?”, Disponível em: http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie09.htm. 1993. Acesso em: 20 fev. 2012.

VILCHES, L. A. *Migração digital*. São Paulo: Loyola, 2003.

PARTE 3

**CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS
NA FORMAÇÃO**

ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA – FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHO ESCOLAR

Ângela Torquato Onofre

Cibelle Amorim Martins

Ederclinger Melo Reis

Lúcia Helena Carvalho Furtado Leite

Maria Dulce Brito Rebouças Freitas

Maria José Porto Alencar

Patrícia Fernandes Costa Martins

Introdução

O Conselho Escolar (CE) é uma instância que vem sendo promovida pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares¹ (PNFCE). Este Programa foi criado em 2004 com vistas a contribuir para uma gestão democrática da escola pública. Este órgão colegiado é composto por representantes da equipe gestora (no caso, o diretor como membro nato), dos docentes e demais funcionários da escola, pais ou responsáveis, estudantes e comunidade local. O CE é um espaço que vem se desenvolvendo em uma perspectiva de ampliar a participação desses segmentos na busca por uma Educação com mais qualidade. Todos os membros trabalham para, coletivamente, decidir e solucio-

¹ Esse Programa foi criado por portaria ministerial, em 2004, para cumprir o que determinam as três principais leis da educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Ele visa à implantação e o fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica nas cinco regiões do país, envolvendo os sistemas de ensino públicos estaduais e municipais por meio de sua adesão à sistemática de apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação (LUIZ, BARCELLI & CONTI, 2010, p. 12).

nar as questões da escola, numa prática diária de gestão participativa.

A participação coletiva é um aprendizado, é um exercício da cidadania que deve ser construído passo a passo com base nas lutas sociais pelos direitos e deveres de todos. O povo brasileiro tem presenciado ao longo das últimas décadas grandes transformações através destas lutas. O processo de democratização da sociedade brasileira foi uma luta histórica, durante a qual se viveu um longo período de ditadura, com “imposição de ideias e cerceamento da liberdade de expressão e também momentos de debate, de luta e conquista do povo.” (LUIZ *et al.*, 2010, p.93). A mobilização da sociedade por uma escola democrática vai de encontro à imposição do poder político concentrado nas elites dominantes. Depois do período da ditadura firmaram-se pressões sociais, produzindo, assim, as mudanças necessárias às transformações da sociedade que observamos hoje.

Após este período, surgiu a exigência Constitucional da Democratização da Educação tornando-se, portanto, um direito constitucional: o direito à educação e à gestão democrática da escola. Instituída no Art. 206, capítulo VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” é marcada pelo o início de uma política sólida de financiamento da educação com a definição do percentual mínimo de aplicação dos recursos para educação fundamental. A partir daí, difunde-se a ideia de participação social da comunidade escolar na gestão da escola com natureza participativa e coletiva. Ainda se discute bastante o caráter dialético dessa participação, pois, segundo La Mora (1996) ela pode legitimar uma ordem capitalista vigente, como também ser um instrumento do desenvolvimento da consciência crítica e da luta pela transformação social.

Ao longo dos anos até os dias atuais, vem-se criando políticas públicas que procuram promover a participação social e formação do cidadão voltada à superação da configuração hierárquica ainda presente nas instâncias públicas, inclusive no Sistema Educacional Brasileiro. Uma dessas políticas é PN-FCE. Podemos observar a multiplicação de criação de Conselhos, especialmente após a promulgação da LDB Nº 9394/96. No que se refere aos processos formativos, o MEC tem criado diversas estratégias, em parceria com os governos municipais e estaduais, para desenvolver as principais ações de atuação dos conselheiros escolares.

Nesse sentido, a Universidade Federal do Ceará (UFC) por intermédio do Instituto UFC Virtual, vem contribuindo para ampliar a formação em CE, ofertando cursos na modalidade semipresencial para técnicos das secretarias de educação do Ceará e de outros estados brasileiros. Este artigo delimita sua análise à formação realizada durante o período de 25 de fevereiro a 15 de agosto de 2012. Os cursos ofertados pelo Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológica e Educacional² (GPEGE) no âmbito do PNFCE comungam com os objetivos da gestão democrática, entendendo a escola como um espaço que deve desenvolver ações educacionais no sentido de promover uma educação de qualidade, respeitando as experiências e conhecimentos individuais e apoiando as diferentes formas de pensar e agir. A valorização do saber de cada aluno é fundamental para que sejam banidas da escola as pressões que levam à evasão escolar e conseqüentemente à exclusão social. É no espaço da escola que deve acontecer uma troca de saberes e uma maior integração que vem enriquecer o processo educativo e quem dele participa. Esta é uma das

² Para mais informações acesse: www.virtual.ufc.br/gpege

principais características dos movimentos sociais na atualidade. É o que defende Marques (2007, p.41) quando diz que “a multiplicidade de posições de sujeito que constituem um só agente e a possibilidade de se transformarem em foco de antagonismo, sendo assim politizada.”

Por isso, a participação dos vários segmentos representativos no CE é essencial para a vivência democrática, pois possibilita a coexistência de diferentes pontos de vista, fazendo do processo educativo uma prática legítima de construção da cidadania. Marques complementa essa ideia ao afirmar que:

Para compreender a dimensão dessas novas lutas e a diversidade das relações sociais que se colocam à vivência democrática, é indispensável pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas. (MARQUES, 2007, p. 41).

A participação dos segmentos no CE busca questionar o modelo educacional desenvolvido nos últimos anos, extremamente funcional a uma sociedade de característica excludente, com práticas educativas que não consideram as diferenças individuais. Muitas vezes, a escola reflete uma condição social, na qual os valores éticos e morais são relativizados na formação do ser humano. Nesse panorama, a Formação Continuada em Conselho Escolar busca pensar a escola além de uma instituição técnico-administrativa, trazendo para a pauta de discussão o homem e a sociedade, os valores individuais e coletivos como uma de suas funções sociais e formativas.

Nos relatos aqui abordados foi possível observar que o CE tem desenvolvido uma cultura de participação política com a comunidade, debatendo suas necessidades e possibilitando que as comunidades escolar e local opinem sobre o

tipo de escola que deve ser construído para a sociedade que se quer, ou seja, mais justa e igualitária. Destaca-se neste artigo, o efetivo envolvimento de todos os envolvidos na construção coletiva de ideias, na reflexão sobre a autonomia da escola, melhoria das relações entre todos os atores implicados na prática educativa, na resolução de problemas. Por outro lado, houve aspectos que identificamos como dificuldades ainda presentes no cotidiano escolar, como a gestão autoritária e submissa por parte do Conselho, desconhecimento técnico das leis por parte dos membros no acompanhamento da gestão, ausência de participação de alguns segmentos da comunidade e o não atendimento das demandas da comunidade pelas diversidades encontradas. Esses elementos precisam ser problematizados na prática democrática no sentido da busca por superação.

Assim, propomos no presente artigo realizar uma análise de relatos apresentados pelos cursistas participantes da Formação Continuada em Conselho Escolar por meio de amostragem coletadas em ferramentas de interação, com vistas a enriquecer a discussão e reflexão sobre a gestão democrática da escola. Dessa forma, apresentaremos elementos positivos, como também entraves na prática da gestão democrática que possam servir de base para ações no campo da formação.

Relato de cursistas

Reflexões desarticuladas entre teoria e prática

Abaixo veremos uma série de relatos sobre problemas vivenciados pelos cursistas, com destaque para o problema estabelecido entre teoria e prática. Há ainda um longo caminho a percorrer entre os objetivos do PNFCE e a prática desse órgão

colegiado na escola. Por isso, durante a formação aqui relatada, procuramos “[...] contextualizar os saberes.” (MARQUES, 2007, p.96), enriquecendo a teoria com as experiências dos cursistas. Não obstante, valorizamos o relato de experiência como um importante conhecimento a ser pensado à luz dos fundamentos que norteiam a implementação de conselhos escolares em todo sistema público de ensino no Brasil.

Em um dos primeiros discursos analisados nos deparamos com uma professora e presidente de CE, em uma escola municipal de Fortaleza. Observamos que a mesma encontra-se descrente da possibilidade de transformação da realidade vivenciada. Ela denuncia as frágeis e inconsistentes articulações do colegiado, em que seus membros assumem uma postura acrítica diante de determinadas situações. A cursista frequentemente compartilha suas experiências nos fóruns, tentando comparações entre as discussões levantadas nos cadernos³ e sua prática escolar. Vejamos a sua colocação:

Desculpa-me em quem acredita que o conselho escolar será o salvador da pátria, mas não creio. Segundo o caderno 2 diz: “Ocorre que o Conselho Escolar possui uma característica própria que lhe dá dimensão fundamental: ele se constitui uma forma colegiada da gestão democrática. Assim, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa e passa a ser uma gestão colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se

³ Estes cadernos foram elaborados dentro das ações do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Trata-se de uma coleção de 12 cadernos basilares que foram impressos e distribuídos às escolas públicas de todo o território nacional. Diversas formações na área de gestão escolar e conselhos escolares utilizam esse material em suas discussões e atividades. Para consultar a versão em PDF dos cadernos acesse: www.mec.gov.br

o poder e as consequentes responsabilidades.” Mentira, porque o aluno fica calado, o segmento pai geralmente concorda com tudo, o presidente do conselho geralmente fica refém do segmento nato, cadê a gestão democrática? Não quero dizer que para tudo dissemos amém, muitas vezes os demais segmentos ficam à margem do ocorrido na escola. Como pode haver educação de qualidade se não há gestão democrática, se as decisões são feitas às portas fechadas, também não podemos esquecer dos recursos, todos já determinados. (desculpa-me o desabafo).

Nessa fala podemos constatar uma profunda lacuna entre os princípios da gestão democrática e aquilo que é praticado no cotidiano do CE. Esta é apenas uma amostra de vários outros comentários que encontramos na realização deste módulo do curso. As reflexões do grupo de cursistas, as socializações de experiências, têm suscitado comparações, olhares mais atentos à prática, novos conhecimentos, alavancando mudanças, no instante em que há a apropriação do saber, a conscientização dos papéis e o posicionamento diante da realidade.

Em outro comentário, no entanto, identificamos um contraponto, no sentido de apresentação de estratégias para o desenvolvimento de ações que venham a fortalecer o trabalho dos conselhos. O cursista sugere a realização de seminários periódicos, no intuito de esclarecer e incentivar o trabalho e a atuação do CE, conforme pode ser observado no seu discurso:

Na 1ª CREDE de Maracanaú instituição na qual trabalho há a preocupação em incentivar e fortalecer os organismos colegiados. Ainda este mês estaremos realizando o Encontro Regional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, envolvendo as escolas estaduais pertencentes

aos municípios desta CREDE. Esse evento será dividido em dois dias, pois contará com a participação de cinco membros do Conselho Escolar por escola, envolvendo todos os municípios que fazem parte dessa coordenadoria. Esse evento tem como objetivo fortalecer os Conselhos Escolares com ações estratégicas de qualificação de seus membros para o desempenho de suas reais funções, visando uma verdadeira atuação dos conselheiros de forma mais participativa.

Acredito que a partir da realização de eventos como esse, desperte nos conselheiros um interesse maior no sentido de desenvolver suas funções de forma mais atuante.

Antes da estratégia citada pela cursista, ela faz uma crítica acentuada sobre alguns Conselhos Escolares, que por não compreenderem bem seu papel e não se apropriarem das informações e conhecimentos, manifestam submissão aos ditames do núcleo gestor que, frequentemente, desvirtua as ações do colegiado, submetendo-os a tarefas burocráticas. Assim como podemos verificar abaixo:

Em algumas escolas, os organismos colegiados como o Conselho Escolar só existem no papel, ou seja, há a formação dos componentes e até realizam algumas reuniões anuais, mas sua atuação é mínima. Torna-se difícil uma atuação mais consistente desse órgão quando a própria direção da escola não lhe dá a importância devida. Então não podemos negar que infelizmente ainda existem muitos Conselhos Escolares que só existem de fato, mas não de direito. Aí se percebe claramente que essas escolas não têm uma gestão democrática. O núcleo gestor prefere “comandar” sozinho, não respeitando a pluralidade de opiniões dos sujeitos que compõem a escola.

É sabido que existem grupos gestores que compreendem o conselho como uma extensão de sua administração e por isso, precisam cuidar para que seus indicados ou pessoas de sua confiança façam parte da equipe, para reforçarem as ações de trabalho definidas, os programas elaborados e as prestações de contas estruturadas. Em contrapartida, outras realidades são verdadeiros exemplos de democracia, de justiça, de interação, compartilhamento e principalmente de coletividade. Conforme coloca Mendonça (*apud* ABRANCHES, 2003, p.18):

[...] a descentralização só existe no momento em que as decisões locais possuem uma certa autonomia e emanam de uma coletividade e não do Estado. O ponto central a ser considerado no processo de descentralização é que este pode estimular e abrir oportunidades para a participação social, mediante o deslocamento dos centros decisórios – a descentralização é um meio para favorecer a participação. Por outro lado a descentralização só se torna possível pela participação. (MENDONÇA, 2008, p. 98 *apud* ABRANCHES, 2003, p.18).

A participação é premissa para a descentralização e vice-versa, conforme o autor supracitado. As decisões não podem simplesmente estar postas na realidade, mas se encontram em um permanente movimento dialético e reflexivo entre os diferentes olhares para a realidade. O relato abaixo demonstra um movimento por um processo democrático de gestão, de luta pela transformação da realidade. A construção de uma escola democrática e de qualidade requer o compromisso efetivo de todos os componentes das comunidades escolar e local. Quando o coletivo partícipe da prática escolar não está integrado ao que se desenvolve no seu interior, é preciso que-

brar barreiras, buscar relações e interações a partir de uma ação dialógica de aproximação entre o que é desenvolvido na escola e a realidade em que está inserida. Vejamos o comentário de outro cursista:

O espaço educativo e as relações da escola com a comunidade podem ser decisivos para a instituição escolar, por propiciar o fortalecimento da gestão democrática. Quando a comunidade acredita no poder transformador da escola e passa a participar nas ações de planejamento e tomada de decisões, a escola começa a melhorar a qualidade nos serviços prestados à sociedade em geral. A escola escolhida para análise de seu contexto social está situada no bairro periférico da cidade de Camocim. De acordo com a gestora da escola a realidade econômica e social da comunidade atendida, há a predominância de famílias menos favorecidas, sendo que muitas destas se encontram em situação de vulnerabilidade social, ou são caracterizadas pela prática de atividades profissionais de baixa remuneração. A busca pela sobrevivência é testemunhada pela variedade de atividades profissionais informais. Os campos de trabalhos giram em torno do comércio, da agricultura de subsistência e da pesca, destacando-se também a procura pelo serviço público. Com o surgimento de vagas na indústria calçadista, muitos pais e mães têm conseguido vínculo empregatício, o que favorece a elevação da renda familiar, porém, dificulta o acompanhamento aos filhos em idade escolar. Apesar de sinais do progresso, ainda é grande o número de pessoas que necessitam de programas sociais do governo para a complementação da renda familiar.

A comunidade sofre muito, as consequências dos altos índices de violência, muitas vezes protagonizados por

jovens que, de certa forma, foram postos à margem da vida escolar e, por conseguinte, do mercado de trabalho. Ainda existe a propagação do uso de drogas ilícitas, os casos precoces de iniciação à sexualidade, dando margem para o crescimento dos índices de gravidez na adolescência.

A escola tem buscado fortalecer a gestão e tentado firmar parcerias com a comunidade procurando valorizar o potencial existente na mesma. Ainda tem estimulado a prática da gestão democrática, buscando se fortalecer como núcleo de cidadania na comunidade, tem valorizado a comunidade escolar e procurado incentivar as habilidades individuais.

Analizando este contexto percebe-se que as relações da comunidade em relação à escola em que está inserida, deve ser harmoniosa e recíproca, isso é muito bom, pois ajudará a instituição a resolver problemas e encontrar mecanismos para que seja ainda mais eficaz em suas atividades.

Este comentário apresentado demonstra um aspecto fundamental que existe quando se busca aproximar teoria e prática. Se por um lado se apresenta como fundamento do CE a participação efetiva de seus membros, por outro, é preciso criar condições, na prática, para que essa participação ocorra. Sendo assim, não é difícil alguém questionar “E como poderia se dar essa participação?”. Longe de trazer respostas, levantamos outra questão: “O diálogo constante seria um bom começo?”. Marques (2007) nos lembra que a escola é uma instituição da esfera pública social e, portanto, os espaços que nela habitam, como é o caso do CE, também representam essa esfera de relações sociais, assim como seus conflitos. Então:

Tendo em vista que o “Conselho Escolar” é uma “instituição” política, os antagonismos, a pluralidade e o conflito são considerados como constitutivos de relações democráticas em seu interior, enriquecedores no processo de consolidação de uma democracia radical e plural em todas as instituições sociais, podendo contribuir, portanto, para a aplicação dos princípios da igualdade e da liberdade. (MARQUES, 2007, p. 97).

Valorização da cultura dos alunos ou manutenção de *status*

Os outros dois últimos relatos que apresentaremos a seguir dizem respeito à relação entre o CE e a valorização da cultura. Trata-se de experiências interessantes relatadas no curso de formação.

Leciono na EEM Liceu Vila Velha, situada na periferia de Fortaleza, bairro bastante pobre e com altos índices de criminalidade. Todas essas características negativas sobrepõem às demais características do local e de seus moradores para muitos dos profissionais da escola, a meu ver, visto que ouço muitos comentários, principalmente dos professores, depreciando os alunos, seus hábitos e costumes. Parece-me muito com o que é destacado no Caderno 3 sobre a não valorização e reconhecimento da cultura do aluno, o considerar sua “bagagem” ruim ou negativa por não ser similar à sua.

Tive a oportunidade de ler um trabalho de uma professora gaúcha chamada Mônica Dorian Arpini e sua argumentação esclarece que o professor tende a anular a carga cultural do aluno por considerá-la imprópria[...] Imprópria ao que ele considera correto e bom. Isso ocorre, destaca a autora, talvez devido ao fato de o profes-

sor, geralmente, não pertencer à mesma classe social do aluno e, por isso, considera seus hábitos e expectativas como corretos em detrimento dos do aluno. O próprio fato de o professor ter cursado uma graduação e, com isso, ter apreendido os signos da “boa educação” (ainda considerado um dos principais objetivos da escola), aponta para a divergência de classe social entre esses dois segmentos escolares, pois em geral o público da escola pública é de classe baixa.

Com isso, a escola acaba atendendo aos interesses hegemônicos da sociedade, conforme destacado no Caderno 3, que visam apenas qualificar futuros empregados, domesticá-los e torná-los obedientes a um sistema opressor e explorador que irá consumi-los por completo, não somente sua força de trabalho.

Como tentei destacar, a questão da valorização da cultura da comunidade escolar parece ser um grande desafio para todos os segmentos que compõem a escola. Para haver essa valorização é necessário que todos compreendam a importância da diversidade cultural existente em nossa sociedade e que respeitar essa diversidade é fundamental para melhorar os resultados da educação: aprendizagem, evasão, etc.

Conforme relato acima percebemos que a realidade de muitas instituições onde há CE é apenas de “aparência”. Quando na essência ainda se reproduzem as formas hierárquicas de participação. Aqueles que possuem o conhecimento erudito têm seus posicionamentos e ideias estabelecidas e tomadas como verdades que precisam ser transmitidas àqueles que possuem uma cultura popular. No curso, essa discussão foi levantada durante o estudo do Caderno 3 intitulado “Conselho Escolar e o respeito e a

valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade”. A educação formadora do cidadão crítico, participativo, consciente não pode desconsiderar a diversidade cultural própria de toda e qualquer comunidade. Os saberes diversos devem ser contemplados nos espaços onde se propõe a prática democrática.

Neste sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. (RISCAL, 2010, p. 29).

A partir dessa questão, passemos ao último relato que não só fala da valorização da cultura, mas acaba sendo a própria manifestação da cultura popular através das práticas do CE. Trata-se de um cordel elaborado por um dos alunos do curso. Escolhemos fechar o texto com esse relato no intuito de problematizar a realidade dos profissionais que trabalham em cursos de formação, sensibilizando-os para a criação de espaços de expressão dos próprios cursistas. Há de se refletir até que ponto nossos cursos de formação – que tratam essencialmente de processos democráticos de gestão – têm vivenciado experiências de autoexpressão por parte dos estudantes, refletindo em suas práticas o que o conteúdo com base no qual conduz o processo de ensino-aprendizagem.

Não sou poetisa profissional
Mas gosto de arriscar
Fazer versos que rimam
Para alguém apreciar
E na literatura de cordel
Eu fico a me encantar

Os versos desse poema
É de um cordel encantado
É o sonho que eu tenho
de um conselho arretado
trabalhando ativamente
dando conta do recado

sendo deliberativo
sendo fiscalizador
mas também na parceria
junto ao núcleo gestor
buscando se envolver
sendo um órgão lutador

que participa com afinco
da atividade escolar
político e pedagógico
ele vai participar
dando sua sugestões
ajudando a melhorar

No projeto pedagógico
Participa ativamente
Do planejar a execução
No avaliar permanente

Analisa, critica e sugere
Faz isso constantemente
Por isso que de início
Falei de encantamento
De sonho e ficção
Esse é meu julgamento
Que conselho desse nível
Deve está em andamento

Na verdade o que temos
De fato e de real
é a criação de um Conselho
só para efeito legal
para assinar papel
muito longe do ideal
No PPP da escola
Ele apenas assistiu
A leitura do documento
Ele apenas ouviu
Pois participar como devia
Isso nunca existiu

Talvez esta realidade
Tenha alguma exceção
E que em alguma escola
Haja participação
Do início até o fim
Do planejar a execução

Continuo refletindo
Sobre o real e a ilusão
O que temos e o que teremos

Na nossa instituição
Depois desse nosso curso
As mudanças que virão

E nesse objetivo
De mudar essa visão
Que um conselho atuante
Só existe na ilusão
Daqueles que acreditam
No mundo da ficção

Que busco o compromisso
Dos que fazem a educação
Para que juntos na luta
Estejam em atuação
E com o mesmo objetivo
E com a mesma visão

De que a escola é de todos
E que todos somos um só
E juntos no dia a dia
Desamarramos o nó
Que dificulta a escola
Caminhar para o melhor.

Considerações Finais

Este artigo teve o intuito de apresentar amostragens de relatos de experiências apresentados pelos alunos do Curso de Extensão a Distância em Formação Continuada em Conselho Escolar. Desta forma, podemos facilitar trocas de experiências por meio, dialogando com bases teóricas importantes para sistematização das ideias, contribuindo para o enriquecimento da gestão democrática da escola pública.

Esta disposição pelos atores da comunidade escolar demonstra parte da realidade dos Conselhos Escolares. Evidenciam lacunas, sentimentos, pensamentos emergentes de diferentes cenários, pois os cursistas estão diretamente ligados a vivências no contexto dos conselhos escolares. São visões peculiares e situações diversas que vimos representadas nas falas coletadas nas interações por meio das ferramentas de educação a distância, como fóruns e portfólios.

As diversas ambientações significam a apropriação dos conteúdos contextualizados, como conhecimento de cidadania, leis, administração pública, participação democrática e disseminação de ideias diversas. Portanto, averiguamos reflexões de articulação entre teoria e prática.

Encontramos pistas de ideias motivacionais da sociedade para uma ação conjunta e, por outro lado, muitas vezes constatamos o desconhecimento da população sobre o que é um Conselho Escolar, suas atribuições, seu impacto na escola e como se desenham seus processos participativos no âmbito das comunidades escolar e local. Trazer a sociedade para dentro da escola é também uma maneira de mostrar a transparência de suas ações, ao passo que as capacitações realizadas são pertinentes para mobilizar e sensibilizar a sociedade para a importância da construção de espaços democráticos, à começar pelas instituições escolares.

O compartilhamento de experiência e divulgação por meio de publicações é uma oportunidade de aproximar a comunidade científica da problemática existente nas escolas públicas brasileiras, reduzindo por sua vez a distância entre a teoria construída no interior da universidade e a realidade vivida nas escolas. Neste artigo, no qual destacamos a voz dos atores principais dessa realidade, possibilitamos a valorização de suas construções críticas ao longo do curso, dando vida ao conteúdo, tornando-o instrumento efetivo de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Colocamo-nos cientes de que as formações devem se submeter a constante processo de avaliação e revisão, assumindo o compromisso de melhorar a qualidade da educação no nosso país.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. LDB Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília: MEC/SEB, 2004. 10v.

DE LA MORA, Luís. Aferição da qualidade da participação dos agentes envolvidos em mecanismos de gestão democrática do desenvolvimento local. Uma proposta metodológica. In: LACERDA, Norma e LEAL, Suely (Org.). *Relação público-privado: do local ao global, surgimento de novos atores na gestão das políticas públicas*. Editora UFPE, 2002.

LUIZ, Maria Cecília (Orgs.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARQUARDT, Michael J. *O Poder da aprendizagem pela Ação*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

MARQUES, Luciana Rosa. *A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 192 P.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). *Conselhos escolar: Algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

CURSO PARA CONSELHEIROS ESCOLARES: USO DE RECURSOS DE ANIMAÇÃO DIGITAL PARA CONCEPÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO

Cibelle Amorim Martins

César Lima Costa

Márcia Cunha Silva Costa

Introdução

O presente trabalho apresenta as etapas de produção do material pedagógico que integra parte das ações relacionadas ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE). O PNFCE existe desde 2004 e recentemente iniciou um projeto de elaboração do curso de formação para conselheiros escolares [www.conselhoescolar.virtual.ufc.br], em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) através do Instituto Universidade Virtual – Instituto UFC Virtual [www.virtual.ufc.br]. O Instituto é uma unidade acadêmica da UFC, responsável pela oferta e realização dos cursos de graduação na modalidade a distância. Por esse motivo, desenvolve também diversos projetos de pesquisa e extensão envolvendo o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação, sobretudo na área de formação de professores. O projeto de extensão voltado para a produção de material pedagógico está dentre os projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológica e Educacional (GPEGE¹) registrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹ Para mais informações acesse: www.virtual.ufc.br/gpege

O presente projeto objetiva desenvolver um curso para contemplar conselheiros que estejam atuando nas escolas públicas do Brasil. O projeto é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e conta com intervenção pedagógica e tecnológica, objetivando construir um material que facilite a inclusão e o acesso à formação por parte de todos os conselheiros. O curso desenvolvido justifica-se pelas dificuldades de participação dos conselheiros escolares na gestão democrática da escola, pois a mesma contribuiria para a construção de uma educação de qualidade. O processo de democratização do país busca contemplar a necessidade de superação das desigualdades sociais. Na educação, a democratização pode ser desenvolvida quando se abre um espaço de construção e ampliação da participação das comunidades escolar e local nas práticas educativas, sendo o conselho escolar um órgão que pode fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras.

O processo de produção do material pedagógico vem sendo desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, envolvendo várias etapas de produção que foram divididas em: transição didático-pedagógica do conteúdo da coleção de cadernos do PNFCE para roteiros de animação; gravação de áudios; modelagem e animação de personagens; criação de cenários e ilustrações; compilação² dos arquivos em *flash* e sincronização³ de áudio e imagem; criação de jogos educativos e do portal do curso. Cada equipe é responsável por uma etapa do projeto.

² A compilação trata de unir em um só documento todos os arquivos produzidos por cada equipe responsável.

³ A sincronização é quando todos os áudios (falas de personagens e outros sons) são sincronizados com as ações que acontecem em cada cena.

Concepção do Conteúdo do Curso

O conteúdo para o curso foi produzido originalmente a partir da coleção dos cadernos⁴ do PNFCE. Durante a fase de transição didático-pedagógica do material, grande parte desse conteúdo foi editada para uma versão mais contextualizada e adequada ao público-alvo. Para o desenvolvimento deste trabalho foi necessário um minucioso estudo dos cadernos; releitura criteriosa e laboriosa; e validação por uma equipe de consultores do Ministério da Educação (MEC) especializados no PNFCE e constituída de professores de algumas universidades públicas federais, bem como técnicos de secretarias de educação.

O conteúdo dos cadernos traz conceitos e ideias relativos à educação, democracia, cidadania, gestão escolar, projeto político-pedagógico, círculo de cultura, gestão democrática, enfim, informações que procuram discutir a gestão democrática da escola e crescimento da democratização do ensino público no país. A relação da visão teórica com a prática estabelecida nas animações não se restringiu a uma mera cópia dos cadernos, mas sim, a uma reelaboração de conteúdos contextualizados com o cotidiano dos conselheiros escolares.

Trata-se de um curso diferenciado, pois há um esforço para que ele seja totalmente inclusivo, isto é, possua legendas e tradução simultânea em libras, pois haverá uma grande diversidade de pessoas participando do curso. As aulas animadas estarão disponíveis na internet e em DVDs, possibilitando o acesso em aparelhos de DVD.

⁴ Para ver a coleção completa dos cadernos do PNFCE acesse o site: www.mec.gov.br

O curso é formado por três módulos, cada um com nove aulas, totalizando 27 aulas, ou seja, 27 animações em *flash*⁵. O primeiro deles é o *Módulo Introdutório* e abrange o conteúdo dos três primeiros cadernos. O segundo módulo trabalha o conteúdo dos cadernos 3, 4, 5 e 6. E o terceiro módulo trata dos cadernos 7, 8, 9 e 10. A proposta é que posteriormente outros módulos temáticos sejam criados para a formação continuada dos conselheiros escolares.

A primeira etapa consiste em transpor o conteúdo dos cadernos em roteiros de animação. Para tanto, foi preciso recorrer às categorias próprias das produções de filmes cinematográficos. São elas: descrição de cenário/cena; sequência de ações; e falas dos personagens. Utilizamos a ferramenta *Power Point*⁶ na elaboração do roteiro. Vejamos abaixo um trecho de aula produzida:

⁵ Animação em *flash* é um tipo de animação, antigamente criada no programa Macromedia *flash*, atualmente no Adobe Flash e distribuída em formato fla como raiz e swf como animação exportada. A maioria das animações em *flash* é distribuída na web. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anima%C3%A7%C3%A3o_em_Flash>. Acesso em: 15 out. 2012.

⁶ Microsoft PowerPoint é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas. É usado em apresentações, cujo objetivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar: imagens, sons, textos e vídeos que podem ser animados de diferentes maneiras. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Power_Point>. Acesso em: 15 out. 2012.



Figura 1 – Roteiro em *Power Point* para Produção de Animação

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observem na figura acima que existe o cenário onde a cena ocorre, o personagem e a fala que é gravada em estúdio com equipamento tecnológico adequado. Após a elaboração desse roteiro, o material vai para uma segunda fase, na qual é feito um *storyboard*.⁷ Aqui o roteiro em *Power Point* é aperfeiçoado e recebe novos efeitos, assim como é inserido o tempo de duração de cada cena. Vejamos como a cena acima (Figura 1) fica adaptada nesse documento:

⁷ **Storyboard** são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Storyboard>>. Acesso em: 15 out. 2012.

| Scene | Dur. | Panel | Dialogue |
|-------|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26 | 05:00 | 1 | <p>Roberto: Aaah! Deu muito trabalho, mas eu estava bastante curioso e corri atrás de descobrir como surgiram os conselhos escolares. Colhi umas informações nos próprios cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. E o que vou dizer agora, retirei, principalmente deste caderno "Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública?".</p> <p>Uma coisa importante de se perceber e que o texto explica muito bem é que existe uma grande diferença entre os valores proclamados e os valores reais. E o que isso quer dizer? Simples! Temos de um lado, a proclamação das finalidades educacionais, expressa na Constituição, nas leis, nas normas dos sistemas de ensino e nos projetos pedagógicos das instituições educacionais, e, de outro, a tradução, ou a negação, dessas finalidades na prática do cotidiano escolar.</p> <p>Action Notes Mostrar o Roberto segurando este livro. Na saída, câmera rola para o Luís.</p> |

Figura 2 – Documento em *Storyboard* Criado a partir do *Power Point*

Fonte: Elaborada pelos autores.

Toda a comunicação constante entre as equipes tem sido muito importante para que o resultado esteja de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Dentre esses objetivos está a produção de um material interativo, dinâmico, contextualizado. Há uma preocupação em manter os cursistas motivados, conferindo ao conteúdo uma linguagem simples, mas não simplória, levando em consideração a diversidade social, cultural e política dos envolvidos na formação. Por isso, contamos também com o apoio imprescindível do Centro de Produção (CP1) do Instituto Universidade Virtual, que contribuiu com equipamentos tecnológicos avançados e pessoal altamente qualificado, constituindo peça fundamental na criação dos recursos interativos.

O curso busca oferecer um material de qualidade que possa proporcionar um aprendizado sistematizado, através do qual os conselheiros escolares sejam capazes de desenvolver na escola uma gestão democrática dos processos educativos. Subsidiados pelas animações, atividades e discussões reali-

zadas no curso, busca-se formar pessoas que depois possam operar coletivamente por uma escola democrática pautada na gestão participativa. A promoção da cultura da participação social e a consciência de que todos do conselho devem ter acesso às tomadas de decisões na escola são pilares do PNFCE, para o fortalecimento da democracia e de uma educação de qualidade.

Análise do Conteúdo dos Cadernos do PNFCE

Para a análise dos cadernos foi designada uma equipe pedagógica, que tinha como principal atribuição fazer a transcrição do material contido nos cadernos do curso de formação para conselheiros escolares. O objetivo era destacar as temáticas relevantes para serem abordadas nas aulas animadas em *flash*. Após essa primeira fase, o material seguia para a equipe de consultoria especializada do MEC, pela qual era analisado, avaliado e ajustado conforme as considerações realizadas em reuniões periódicas. Em seguida, o material era encaminhado para a equipe que iria produzir o *storyboard*.

No processo de transformação para o *storyboard*, o material passa por uma nova etapa de criação em que a equipe responsável propõe novas animações para dinamização das aulas. O documento é dividido em cenas, em que são explicitados todos os detalhes como: movimento e fala de cada personagem, local onde se passa a cena, efeitos gráficos (infográficos), dentre outros elementos audiovisuais.

Uma importante tarefa foi a remodelagem dos personagens. Ocorreu na fase inicial do projeto, e consistiu em conferir um aspecto mais moderno aos desenhos que existem no material impresso, os cadernos. Esses personagens sofreram pequenas alterações em suas feições, cores e vestimentas,

para melhor se adaptarem ao formato *flash*. Logo abaixo estão todos os personagens antes e depois da remodelagem:



Figura 3 – Remodelagem dos Personagens

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os personagens foram modelados de forma a contemplar a diversidade étnica e cultural dos conselheiros escolares. Cientes de que não é possível abranger toda a multiplicidade de indivíduos e grupos que compõem os Conselhos Escolares existentes no Brasil, procuramos viabilizar o mínimo necessário para fomentar debates sobre as várias situações e realidades que existem nas escolas públicas.

As Teorias Envolvidas no Processo

O processo educativo perpassa todos os muros e fronteiras estabelecidos pela sociedade. É por meio da educação que se adquire a capacidade de compreender a realidade. É por meio dela que o cidadão apreende conceitos que o possibilitará a opinar sobre questões sociais, políticas e econômicas, podendo assim, interagir com mais autonomia no meio em que vive. Quando se pensa em educação, remetemo-nos logo aos muros da escola, mas como já citado acima, a educação transcende esse aspecto. Vindo corroborar essa ideia, a Lei Nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB em seu artigo 1º descreve que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.1).

A escola tem por função desenvolver e sistematizar os conceitos e saberes acumulados ao longo da história social e cultural da humanidade. E essa construção nem sempre foi democrática. Vários movimentos ao longo da trajetória histórica do país comprovam que a escola e a educação nela desenvolvida por muito tempo, e ainda nos dias atuais, foi uma mera transmissora da ideologia dominante no país. Somente após vários movimentos contrários a esta visão é que se processa uma mudança na comunidade escolar. Prais faz um registro desse período na seguinte passagem:

Como resultado desses movimentos, obteve-se a inclusão do princípio da gestão democrática na legislação sobre ensino público, no artigo 206, inciso IV, da Constituição

Federal (CF/88), regulamentado pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. O processo de construção da gestão democrática passa a se constituir com o fortalecimento das práticas dos conselhos de educação, em todos os níveis, incluindo os conselhos escolares, bem como com a implantação do processo eletivo para a escolha dos dirigentes das instituições de ensino e a exigência da elaboração dos projetos pedagógicos para as escolas. (PRAIS, 2008, p.168).

De acordo com o exposto acima, é necessário que a democracia seja pensada na escola pelos gestores escolares como um processo de desenvolvimento social, imbuída de preceitos democráticos e participativos. Para que a mesma seja concretizada como um espaço de democracia, as relações democráticas devem se fazer presentes, superando as posturas autoritárias e hierárquicas frequentemente presentes nos espaços escolares. A exploração, o autoritarismo, a compartimentação nos processos educativos, somente poderão ser superados quando a escola se tornar um espaço de mobilização consciente, participativa, democrática.

Todos esses preceitos estão envolvidos no processo da gestão escolar. Mas o que se entende por gestão escolar? Segundo Libâneo (2004, p.101) a gestão escolar consiste na

[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Assim a gestão escolar deve envolver todos os segmentos da escola, sendo o diretor membro nato que possui a responsabilidade de garantir a integração e participação de toda a comunidade escolar e local. Para a garantia da gestão de-

mocrática da escola é preciso que o gestor tenha a formação adequada e possa conduzir suas ações de forma a garantir a participação de todos. Assim, Libâneo estabelece como sendo requisitos da gestão democrática:

a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação desta participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. (LIBÂNEO, 2004, p.100-101).

Ao se pensar um curso fundamentado nessas ideias de gestão participativa, envolvimento dos diversos atores partícipes dos processos educativos, objetivos de aprendizagem, qualidade da educação pública, dentre outros fatores, colocamo-nos diante do desafio de elaborar um material pedagógico condizente com tais valores. É, portanto, fundamental que toda a equipe não só tenha clareza das suas respectivas atribuições, mas busque ter uma visão do todo. Significa dizer, que é preciso se apropriar dos princípios balizadores do projeto.

Por esse motivo, são realizadas reuniões periódicas com toda a equipe, nas quais discutimos a origem do projeto, objetivos e perspectivas. É apresentado o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, os outros cursos e projetos, as implicações do presente projeto em âmbito nacional, com vistas à contextualização das ações de produção do material do curso.

O Uso de Tecnologias Sociodigitais na Educação a Distância (EAD)

O processo de institucionalização da modalidade de Educação a Distância⁸ (EAD), em particular, para a formação continuada no Brasil se concretiza de forma mais veemente quando da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação⁹ numa escala social sem precedentes. A rápida disseminação desta modalidade, a partir de tecnologias digitais, trouxe mais possibilidades de acesso da população à educação de maneira geral. Em tal cenário, descortina-se uma série de ambientes de aprendizagem, marcando a passagem do ensino presencial em salas de aula, para um ensino virtual, em rede de computadores.

A modalidade de EAD experimenta as facilidades que a tecnologia digital oferece na produção de conteúdos e sua distribuição, utilizando também a *Web*¹⁰ para sua expansão. Vislumbrando as possibilidades oferecidas pelo advento do computador vinculado à Internet, o projeto atende uma demanda das políticas públicas que é a de consolidação da EAD nos programas governamentais que têm como propósito a formação continuada. Tais tecnologias representam uma ruptura dos recursos convencionais, ampliando as possibilidades de formação realizadas com o uso de recursos digitais. Na atual conjuntura política, social, cultural e

⁸ Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL/MEC, 2005).

⁹ Novas Tecnologias de Informação e Comunicação são aquelas referentes “aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações”. (KENSKI, 2007, p.25).

¹⁰ World Wide Web, em Português “Rede de Alcance Mundial”, isto é, sistema de documentos interligados e executados pela Internet.

educacional no Brasil, a formação continuada tem cada vez mais utilizado a EAD como modalidade de ensino. Rivero nos chama à atenção para o fato de estarmos envolvidos em um novo processo de educação em escala planetária, por meio do qual:

Queiramos ou não, hoje estamos envolvidos em um processo que não é apenas nosso, brasileiro, nem latino-americano, mas que depende da realidade mundial onde está inserido, o que nos faz navegar, todos, em um mesmo barco. (RIVIERO, 2004, p.79).

O grande desafio, no entanto, segundo o autor, é a dimensão social desse novo contexto, bem como seu raio de alcance na produção e disseminação de conhecimento. Por isso, antes da inclusão digital, deve ser pensada a inclusão social. As tecnologias digitais devem enfatizar o acesso à informação de modo que todos possam fazer parte dos espaços, onde a educação é ofertada, situando-se no seu contexto multidimensional e se percebendo como ser autônomo no processo de tomada de decisão. Nesse sentido, o uso dos recursos tecnológicos digitais para a produção do material pedagógico trabalha em torno de um eixo essencial: a inclusão social do indivíduo, principalmente no que diz respeito ao seu espaço de participação e autonomia.

Esse é o ponto de partida quando objetivamos conceber o curso na modalidade de EAD. Arelada às ferramentas digitais, potencializamos os espaços de aprendizagem na perspectiva de formar um público com faixa etária variada, tendo em vista que o Conselho Escolar é composto por segmentos representativos de docentes, gestores, estudantes, familiares e comunidade local. O uso de animações foi a

ferramenta mais adequada escolhida para a abordagem do conteúdo, conferindo um caráter lúdico ao material, facilitando, assim, sua assimilação pelo público-alvo. Iniciou-se, portanto, várias experimentações em animação da equipe multidisciplinar envolvida, possibilitando a implementação de novos processos de produção. Na tabela a seguir apresentamos uma breve descrição das equipes existentes no projeto:

Tabela 1 – Descrição das Equipes Envolvidas na Produção do Material Pedagógico

| Nome da Equipe | Atribuições | Produtos |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Equipe Pedagógica | Esta equipe é responsável pela elaboração dos roteiros iniciais para adaptar o conteúdo das aulas e dos jogos ao formato da animação. | Conteúdos em formato de roteiros cinematográficos. |
| Storyboard e Infográficos | Esta equipe é responsável pela criação dos storyboards, que são roteiros ajustados em uma linha de tempo. | Roteiros mais elaborados sincronizados com os áudios. |
| Equipe de Gravação | Esta equipe é responsável por organizar as sessões de gravação dos áudios (falas) dos personagens. | Áudios com as falas dos personagens. |
| Animação | Nesta equipe, os personagens são animados, sincronizando o movimento da boca e do restante do corpo com as falas gravadas. | Personagens animados. |
| Cenários e Ilustrações | Responsável pela criação de todos os cenários referentes às aulas, assim como, por todas as demais ilustrações. | Cenários e ilustrações que compõem cada cena. |

| | | |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Compilação e <i>Animatic</i> | Esta equipe possui uma visão geral de toda a aula (desde a abertura até os créditos finais). Ela recebe os arquivos em <i>flash</i> (.fla) e organiza em sequência através de programação em <i>Action Script</i> ¹¹ . Também torna possível a navegação entre as cenas, inserindo os botões de retornar, avançar e pausar. | Animações em uma sequência preparada para reprodução em DVD. |
| Equipe de Jogos | Responsável pela criação dos jogos a partir das sugestões de roteiros elaboradas pela equipe pedagógica. | Jogos educativos. |
| Portal do Curso | Responsável pela criação do Portal onde será disponibilizado todo o curso. | Ambiente virtual de acesso ao curso. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Refletindo sobre o itinerário e o percurso percorrido desde o início do projeto até a fase atual, observamos a integração de diversas áreas do conhecimento, proporcionando um caráter multidisciplinar da produção do material. Portanto, não se trata apenas de uma intervenção didático-pedagógica, mas de outros campos do saber que foram indispensáveis. Tais como: sistemas e mídias digitais, informática, cinema, design gráfico, dentre outros. A integração e interação entre o arcabouço tecnológico e pedagógico se desenvolvem para a construção de um material coerente e acessível, buscando contribuir significativamente para o sucesso da formação.

¹¹ Adobe Actionscript é uma linguagem de programação da plataforma Adobe Flash. Originalmente desenvolvida como um meio para os desenvolvedores programarem dinamicamente, melhorando a eficiência do desenvolvimento de aplicações na plataforma Flash, desde uma imagem simples a uma complexa animação. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/ActionScript>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

Os Desafios do Processo Avaliativo

Dentro do processo de produção do material pedagógico do curso, um dos aspectos mais desafiantes talvez tenha sido a elaboração de atividades avaliativas. Isso porque para se discutir as possibilidades e dificuldades de elaboração de uma proposta avaliativa, é preciso levar em consideração a perspectiva de uma avaliação formativa, tendo como pano de fundo o jogo educativo em ambiente de EAD. A problemática que move essa exposição assenta-se na crença de que seja possível desenvolver um processo avaliativo usando como veículo o jogo em ambiente de aprendizagem virtual.

Como é dado a saber o campo semântico circunscrito por cada uma destas temáticas - avaliação, jogo pedagógico e EAD – abrange um universo de concepções extremamente fértil e diverso, portanto não temos, face à limitação deste artigo, como discutir amiúde nenhum destes temas especificamente. Não obstante, introduziremos algumas referências epistemológicas à medida que elas se mostrarem necessárias como *conditio* para compreensão e inserção daquilo que propomos objetivamente, ou seja, socializar nossas pretensões em implementar uma sistemática de avaliação tomando por base um jogo educativo *online*, como parte integrante e essencial no alcance dos objetivos do PNFCE. O programa se encontra numa fase em que procura renovar-se consoante as tecnologias digitais contemporâneas no afã de contribuir com a formação dos conselheiros escolares em todas as partes do Brasil.

Avaliação e Jogos: uma Interface Possível?

Cientes do desafio que é pensar os processos avaliativos, principalmente, em se tratando de um curso que será destina-

do a um público-alvo tão diversificado surgiu a ideia de aproximar estes processos daquilo que eles têm de potencialmente úteis à ação educativa que intentamos desenvolver. Com efeito, procuramos implementar uma espécie de “jogo avaliativo” que é por um lado, um momento de descontração e ao mesmo tempo de aprendizagem e avaliação, no qual o(a) cursista pudesse se assenhorar do processo avaliativo, quase sempre delegado exclusivamente aos docentes, e, conseqüentemente, sentir-se motivado a continuar aprendendo e ao mesmo tempo se divertindo.

A polissemia atribuída à palavra jogo se apresenta na contemporaneidade em pelos menos três conotações possíveis, quais sejam:

- I. Conjunto de regras¹² - independentemente, portanto da existência de jogadores, sofrendo nesse sentido, um processo de substantificação;
- II. Situação ou atividade lúdica¹³ - não prescindindo da existência do jogador;
- III. Como o material em si ou materiais usados na atividade lúdica - um tabuleiro de damas, por exemplo.

¹² Daí o termo *Game* de origem inglesa.

¹³ Por ludicidade ou por educação lúdica entendemos à semelhança de Nunes (2003, p.30) uma ação que integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. Destas indicações, fundamentam-se muitos dos pressupostos teórico-metodológicos que espelham nossas argumentações e intencionalidades no decurso deste esforço acadêmico.

De nossa parte, compreendemos como jogo uma noção que pode assumir diferentes usos, sentidos e finalidades, tendo como agente distintivo de sentido seu uso social, como portador de uma linguagem que lhe confere uma identidade particular. Com efeito,

A noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado. Esse é o aspecto que devemos abordar para compreender porque fenômenos tão diferentes [...] partilham o mesmo nome [...] (BROUGÈRE, 1998, p. 17).

A opção por esta concepção abrangente de jogo foi fundamental à medida que possibilita atribuímos ao mesmo uma intencionalidade que caracteriza a dimensão política do ato pedagógico. Esse processo de “pedagogização” do jogo ou de uso do jogo na educação, favorece a impressão de um talhe avaliativo que se quer diagnóstico, formativo e somativo, características estas, emblemáticas daquilo que podemos chamar de “modernos” paradigmas avaliativos. Não obstante, cumpre explicitar o que se entende por cada uma dessas dimensões em face da especificidade desta experiência pedagógica.

A avaliação diagnóstica enquanto proposição, tem se limitado, usualmente, a ação de aferir, por ocasião do início da disciplina ou curso, o nível do conhecimento prévio dos alunos/cursistas no intuito de detectar suas dificuldades e planejar as medidas necessárias para superá-las. No ideal maior de alargar está conotação da dimensão diagnóstica na ação de avaliar, na perspectiva da democratização do saber que,

ademais, é o elemento fundante da concepção do programa de fortalecimento dos Conselhos Escolares em curso, prove-mos intencionalmente adequações objetivando possibilitar ao próprio cursista a opção pelo momento no qual gostaria de se submeter ao esse momento de sondagem que não necessa-riamente será no início do curso, podendo ocorrer a qualquer instante que aprouver ao cursista. Neste enfoque, a função diagnóstica da avaliação assume um grau ótimo, ao possibili-tar que o cursista cheque seu nível de conhecimento em qual-quer fase da aula ou do curso.

Ante o aspecto formativo do processo de avaliação no contexto social do jogo, procuramos possibilitar que o cursista pudesse *per si* acompanhar sua própria aprendizagem, à me-dida que o *feedback* gradativo seja dado durante todos os mo-mentos de avaliação, aula a aula, ação a ação, o cursista é in-formado do seu desempenho, podendo a qualquer momento, reaver os conceitos e noções essenciais da temática abordada em cada aula, permitindo, desta feita, a condição de observar seu itinerário formativo. Acreditamos, portanto, que:

Não há razão alguma para dar a todos os alunos a mesma “dose” de avaliação formativa. A diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessi-dades de cada aluno. O paralelo com o diagnóstico médi-co se impõe: o importante não é administrar a todos os pacientes os mesmos testes, as mesmas análises, os mes-mos exames. É chegar a estabelecer um diagnóstico cor-reto para cada um, a identificar uma patologia e, se pos-sível, suas causas. Em certos casos, o diagnóstico é mais do que evidente e não requer nenhuma análise especial. Em outros, ele passa por uma sucessão de hipóteses e de verificações que mobilizam equipamentos, especialistas,

muito tempo e muita energia. Como o diagnóstico médico, a avaliação formativa exige *investimentos diferenciados*. (PERRENOUD, 1999, p.54).

Diante desta complexidade que consiste na vertente formativa do processo avaliativo, pensamos caber ao próprio cursista estabelecer o quanto ele precisa ou deseja avançar no conhecimento desenvolvido no decorrer da cada aula. Assim, idas e vindas, são disponibilizadas e o cursista faz uso delas à medida que achar conveniente. Advogamos que a noção de democracia somente toma status de realidade, quando se incorpora a uma ética e um moral que lhe corresponda. Desta forma, emerge a exigência que é direcionada a cada um/uma e a todos e todas, de fazer valer os pressupostos de uma avaliação que contribua na emancipação do ser humano para além dos rigores formais que teimam em caracterizar o processo avaliativo com características classificatórias que nada têm a ver com o indivíduo em formação educacional. Nesta compreensão apostamos que o cursista desenvolva essa consciência e essa ética moral, cabendo a nós oportunizar em todos os momentos possíveis, as ferramentas para tal. Nesse sentido último, o jogo enquanto veículo que, pelas suas características implícitas de motivação, contribui significativamente com esse intuito.

Dentro do aspecto somativo, procuramos entender que os momentos de avaliação que compõem o curso se entrelaçam em uma espécie de espiral ascendente na qual as noções desenvolvidas em dada aula, retornem em outros momentos, em outras aulas, em nível de complexidade crescente, na perspectiva de um conjunto em movimento, no qual os limites de cada conteúdo sejam dados pela necessidade da situação de aprendizagem que se apresenta. Assim, os conhecimentos

relacionados às funções do Conselho Escolar, por exemplo, estão presentes em mais de uma aula, sendo retomadas em diferentes módulos do curso, sempre que a temática desenvolvida suscitar. Este aspecto de movimento do conteúdo, cujos limites de localização específica não se pode precisar *a priori*, requer da sistemática de avaliação um viés somativo que acompanhe a ordem de grandeza que caracteriza a cada momento a dinâmica desta aprendizagem que intenciona superar a concepção positivista “das caixinhas” de conteúdo que suscita um processo de avaliação muitas vezes engessado.

Assim, de uma forma geral, a avaliação no contexto social do jogo pedagógico em EAD, se obriga, enquanto parte deste todo que é o PNFCE, ser também contínua e cumulativa, pois uma vez que os conhecimentos apreendidos são sempre retomados em um patamar de abstração superior, também os resultados avaliativos já mensurados, poderão ser refeitos sempre que o aluno achar conveniente e/ou necessário. Pensamos ser este o sentido maior da avaliação, considerando que até mesmo para os sistemas formais de ensino, conforme preceitua o artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96

a avaliação escolar visa: uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Não é sem motivo que enxergamos no uso do jogo um ambiente virtual de aprendizagem, um veículo que potencializa o desenvolvimento das dimensões diagnósticas, formativas e somativas da prática avaliativa, tendo, portanto, vocação democratizante nos processos de ensino-aprendizagem formais e/ou informais, à medida que estimula o envolvimento ativo

na autoaprendizagem, fundamental para a construção dos ideais preconizados neste processo de formação de conselheiros escolares.

Da Concepção ao Desenvolvimento do Jogo

O processo de desenvolvimento da proposta pedagógica que ansiava aproximar dimensões aparentemente tão distintas inerentes ao jogo e à avaliação numa perspectiva da possibilidade/dificuldade de um jogo avaliativo ou, melhor de uma avaliação lúdica exigiu, desde o primeiro momento diferentes olhares e formações daqueles profissionais envolvidos neste projeto, sob pena de prevalência de uma das concepções e, por conseguinte, do empobrecimento da proposta como um todo. Assim, constituiu-se uma equipe necessariamente multidisciplinar que dialogando buscou conservar a identidade característica do jogo de um lado, sua ludicidade; e de outra parte, do processo avaliativo.

O primeiro formato de “jogo” foi concebido originalmente como um roteiro em formato de Power Point no qual se indicava os objetivos a serem perseguidos naquele momento avaliativo, seguido de uma sugestão de cenário baseado em formatos usuais de jogos *online*, tipo boliche, quebra-cabeça, dominós etc. Inseriu-se nos jogos um elenco de indagações e afirmações a que seriam submetidos os cursistas de forma que pudessem evidenciar ausência ou presença de conhecimentos prévios que ensejariam retorno ao material estudado ou avanço para nova fase do curso.

A ideia, como já apontada, era introduzir o cursista num ambiente de jogo mesmo. À medida que ele fosse “jogando” os conhecimentos acerca do assunto estudado seriam requeridos. Assim, por exemplo, se durante o jogo de boliche ele pre-

cisasse de ajuda para fazer um *strike*¹⁴, surgiria na tela uma janela, no interior da qual ele seria solicitado a completar uma determinada frase que versasse sobre o conteúdo estudado, oferecendo inclusive *menu* de ajuda através da consulta a livros, a personagens da aula e assim por diante. À medida que o cursista vai jogando e paralelamente vai sendo submetido ao conhecimento trabalhado nas aulas, as pontuações obtidas são compiladas em um mostrador na própria tela do jogo. Desta forma, a cada momento do “jogo avaliativo”, o cursista teria o *feedback*¹⁵ de seu desempenho. E, ao final deste processo, ele teria um parâmetro que em verdade consiste no seu desempenho, sua avaliação.

Novos Horizontes para os Processos Avaliativos

Os resultados preliminares ainda em termos de concepção e de protótipos já em avançado estágio de desenvolvimento, permitem vislumbrar que o processo avaliativo ora proposto guarda um fantástico potencial formativo em duplo sentido:

- I. Em relação aos meios, fornece um incremento à pesquisa de estratégias e formatos educacionais de avaliação que favorece a democratização dos saberes;
- II. Em relação aos fins, contribui para a disseminação da concepção, implementação e funcionamento dos Conselhos Escolares enquanto instâncias de fomen-

¹⁴ Expressão para se referir a uma ação própria do jogo de boliche.

¹⁵ No processo de desenvolvimento da competência interpessoal o *feedback* é um importante recurso porque permite que nos vejamos como somos vistos pelos outros. É ainda, uma atividade executada com a finalidade de maximizar o desempenho de um indivíduo ou de um grupo. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Feedback>>. Acesso em: 19 out. 2012.

to da participação democrática na escola, principalmente se considerarmos que nesta fase do PNFCE se aspira alcançar os conselheiros escolares e, a consequente diversidade de representações de gêneros, etnias, faixas etárias, níveis de formação, entre outras, que os mesmos representam.

Do exposto, de um lado, julgamos salutar em termos educacionais, a ousadia da proposta avaliativa que pretende tomar o jogo, em seu viés social, enquanto estratégia de avaliação que avança no alargamento das concepções do que vem se constituindo enquanto funções diagnóstica, formativa e somativa do processo avaliativo, cujos resultados efetivos em termos de possibilidades e limites serão dados a conhecer tão logo seja implementado oficialmente no território nacional, conforme intenções manifestas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Ministério da Educação (MEC).

De outra parte, temos por ganho imensurável, um trabalho que poderia *a priori* ser tido como impensável já que tem requerido a articulação em torno de um mesmo ideal de uma equipe composta em média por cinquenta pessoas, entre estudantes oriundos de múltiplas graduações, técnicos de diversas especialidades, professores de diferentes áreas, entre outros. Assim, temos constituído, em conjunto, do qual poderiam dizer, parafraseando Jean Cocteau, *Ele não sabia que era impossível. Foi lá e fez.*

Considerações Finais

Para que o material produzido atenda às especificações de cada demanda (Ministério da Educação, PNFCE, viabilidade tecnológica e pedagógica), é essencial que haja constan-

te diálogo entre todos os envolvidos para o enfrentamento das barreiras comunicacionais e questões emergentes de um processo totalmente novo. Além das peculiaridades do público-alvo, o projeto de produção de material pedagógico se deparou com ações multidisciplinares de criação de conteúdo multimídia.

Há perspectivas de novos projetos de produção de material, o que impulsiona o aperfeiçoamento dos processos imbricados na oferta de cursos de formação continuada, em particular aqueles que são realizados na modalidade de Educação a Distância, a qual vem sendo utilizada de forma cada vez mais intensa em programas governamentais.

Em sintonia com a visão de uma sociedade plural e democrática, concentramos esforços para que o resultado desse trabalho reflita as expectativas de melhoria da educação pública brasileira, por meio da gestão democrática da escola. Assim, parece-nos que a busca de inovações tecnológicas em âmbito educacional está permanentemente em prol da inclusão sociodigital dos envolvidos com os processos formativos.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a essencial contribuição dos professores, estudantes e técnicos das instituições parceiras. Em vários momentos de construção do material do curso, pôde-se constatar que a interação virtual e presencial foi de suma importância para o compartilhamento de ideias, as quais proporcionaram mais qualidade ao conteúdo do curso.

Nesse sentido, é importante destacar as contribuições das instituições parceiras representadas pela coordenadora geral de redes públicas DAGE/SEB/MEC, Clélia Mara Santos; do coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos

Conselhos Escolares (PNFCE), José Roberto Ribeiro Junior; do professor e também coordenador geral do projeto de desenvolvimento de animações, material didático e jogos digitais para o curso de formação para conselheiros escolares da SEB/MEC Francisco Herbert Lima Vasconcelos da Universidade Federal do Ceará (UFC); da professora Maria Cecília da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); do professor Walter Pinheiro Barbosa Júnior, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); do professor Swamy de Paula Lima Soares, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); da professora Cefisa Maria Sabino Aguiar, técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME/Fortaleza-CE); e do professor Eden Ernesto da Silva Lemos, técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME/Natal-RN).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LDB Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília MEC, SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Cadernos nº 1 - 10. 2005.

_____. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16 dez. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação Lúdica: prazer de estudar*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas-SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Democratização da gestão e qualidade social da educação: fundamentos da boa governança*. Perspectivas em Políticas Públicas. Belo Horizonte. Vol. I, Nº. 2, p. 167-176, jul-dez 2008. Disponível em: <<http://www.pppfapp.org/pdf/ponto1ppp2.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Uma abordagem pragmática da avaliação formativa*. In: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p. Issn 1984 6290. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0144.html>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

RIVIERO, Cléia M.L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: _____ e GALLO, Sílvio (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru-SP: Edusc, 2004.

**OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES:
UMA ANÁLISE DA OFERTA DO CURSO DE EXTENSÃO FORMAÇÃO
CONTINUADA EM CONSELHO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ (UFC)**

Cibelle Amorim Martins

Cleyton Carvalho Cândido

Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Francisco Jose dos Santos

Sarah Pires Barreto de Souza

Introdução

Com o restabelecimento do sistema democrático no Brasil substituindo um regime de exceção instalado nos idos de 1964 (CICONELLO, 2008) e que perdurou até meados dos anos de 1980, a Educação Brasileira que vinha sendo exercida por um sistema de controle e de gestão verticalizada, na qual vários gestores que a conduziram atendiam aos interesses de um *status quo* vigente, tomou outros rumos em busca de uma forma de gestão em que o povo tivesse sua participação.

Por ocasião da promulgação de nossa Carta Magna em 1988 (CICONELLO, 2008), que consolidou a maioria das reivindicações democráticas que a sociedade reclamava àquela época, o Legislador sentindo que o povo necessitava de uma participação dentro do processo ensino-aprendizagem, formalizou, através do artigo 206 de nossa Constituição, que as Escolas teriam como princípio norteador de sua administração uma participação do povo na gestão do ensino público de forma democratizada e participativa.

Tal princípio constitucional tinha como objetivo que essa participação seria uma possibilidade de promover um sistema de ensino que objetivasse o acesso de todos, bem como uma Educação de qualidade, para que dessa forma pudessemos enfrentar os desafios que iriam se apresentar à sociedade, com suas respectivas transformações no início do século XXI. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 (LDB), regulamentando esse princípio constitucional, em seu artigo 14, estabeleceu que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e observando os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Em decorrência de um debate entre duas propostas, uma que fora elaborada pelos movimentos sociais organizados e outra que foi encaminhada pelo poder executivo, surgiu a Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2012. Esse arcabouço jurídico criava então o Plano Nacional de Educação (PNE) que dentre inúmeros objetivos visava a “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgão equivalente.”

O fortalecimento de uma gestão democrática das escolas públicas veio a ser fundamentado através da implantação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que tem como objetivo a criação e a manutenção dos conselhos já existentes. Essas ações que visam a sua imple-

mentação, vêm sendo exercidas pela Secretária de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Cabendo ressaltar que, nesse Programa, existe a participação de organismos nacionais e internacionais que compõem um grupo de trabalho o qual exerce várias atividades visando a implantação do mesmo.

O Programa supracitado elaborou um material didático-pedagógico denominado de *Conselhos Escolares: Uma Estratégia de gestão democrática da educação pública* composto de vários cadernos já elencados em Capítulos anteriores, que serviram de base para a capacitação de técnicos das secretarias de educação por meio de cursos presenciais ou a distância e, dentro dessa perspectiva é, que esse nosso trabalho irá se desenvolver, através de uma narração de como estão sendo executados esses cursos, através da visão de quem está na gestão/coordenação dos mesmos na área de atuação da Universidade Federal do Ceará [www.ufc.br].

O Curso de Formação em Conselhos Escolares na UFC em 2010

Iniciamos este relato nos reportando a primeira formação que fizemos no ano de 2010, quando a Universidade Federal do Ceará, através do Instituto UFC Virtual, [www.virtual.ufc.br] iniciou essa aplicação para professores, técnicos das secretarias de educação e gestores escolares dos estados do Ceará e Piauí, na modalidade semipresencial. Foi uma experiência marcante, pois ministrávamos um curso de extensão que envolvia geograficamente o território de estados distintos.

Como qualquer outro curso, para que pudéssemos iniciá-lo, tivemos que proceder a um processo seletivo dos cursistas, o

qual teve início com uma lista de pré-inscrição feita pelo Ministério da Educação juntamente com os municípios. A equipe administrativa, tecnológica e pedagógica da Universidade Federal do Ceará, entrou em contato com as Secretarias de Educação dos municípios inscritos e realizou a confirmação da lista de pré-inscritos. Após o processo de atualização da lista, o restante das vagas foi oferecido aos municípios que não haviam feito a pré-inscrição na ocasião. Seguiram-se os critérios estabelecidos inicialmente na demanda do Plano de Ações Articuladas¹ (PAR). Várias reuniões se realizaram com as esferas estaduais e municipais para a divulgação do curso entre as secretarias.

No tocante ao corpo docente, a seleção de tutores que iriam constituir a equipe pedagógica do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares [www.conselhoescolar.virtual.ufc.br], a Universidade Federal do Ceará – UFC lançou um edital em 2009, destacando a função, quantidade de vagas, local de trabalho, remuneração, jornada de trabalho e requisitos básicos. Cabe ressaltar que no tocante às funções inerentes ao cargo de tutor foram especificadas, naquele documento que anunciava o certame da seguinte forma:

¹ O PAR é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Assim que um município ou estado adere ao Compromisso Todos Pela Educação - programa de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional -, o secretário responsável por essa área automaticamente se compromete a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. Essas metas devem ser alcançadas em até quatro anos e são estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade. É a partir desses dados que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) pode fornecer apoio técnico e financeiro às administrações regionais. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/par-416141.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

- Ajudar os estudantes a planejar seus trabalhos;
- Orientar e supervisionar os trabalhos em grupo;
- Esclarecer dúvidas sobre os conteúdos;
- Esclarecer sobre os regulamentos e procedimentos da formação;
- Proporcionar retorno das avaliações realizadas;
- Representar os alunos junto aos Supervisores e Coordenadores;
- Participar da avaliação do curso;
- Manter contato constante com os alunos;
- Organizar relatórios da participação dos estudantes, conforme critérios previamente definidos pelas Coordenações estaduais;
- Realizar as oficinas presenciais com a sua turma de alunos;
- Realizar a correção das atividades e dar retorno aos estudantes;
- Encaminhar à Coordenação estadual informações sobre os cursistas aptos a receberem o certificado;
- Participar das formações iniciais.

A seleção desses tutores foi realizada com base em alguns critérios: ser brasileiro nato ou naturalizado (processo concluído), possuir graduação em Pedagogia e/ou Licenciatura Plena com especialização em gestão escolar ou planejamento educacional, ter habilidade e conhecimento para utilizar computadores e recursos de conectividade, possuir, preferencialmente, experiência docente em programas de Educação a Distância (EAD) e encontrar-se em pleno exercício de seus direitos civis e políticos.

Formas de Integração do Trabalho da Equipe Pedagógica com a Tecnológica e Administrativa

A equipe pedagógica do curso teve o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos cursistas em todas as suas dimensões. O apoio tecnológico do curso foi responsável pela criação e disponibilização do site do Curso; disponibilização do AVA; manutenção da infraestrutura de rede; suporte e manutenção de sistema e apoio tecnológico aos tutores e supervisores. O apoio administrativo responsável pela organização e arquivamento dos dados dos cursistas; organização das turmas; acompanhamento das necessidades administrativas dos cursistas, supervisores e tutores; confecção e encaminhamento da certificação dos cursistas.

Nesse contexto, as formas de integração do trabalho da equipe pedagógica com a tecnológica e administrativa aconteceu a partir de reuniões semanais realizadas ao longo do curso. Na ocasião, eram discutidos assuntos, como atividades propostas no curso, aperfeiçoamento do material didático em *flash*, cadastro e dificuldade dos cursistas de acessar o curso, horário de plantão dos tutores, dentre outros.

Formas de Monitoramento do Desenvolvimento do Curso pelos Coordenadores e Supervisores

O curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares foi acompanhado pela coordenação geral realizada pelo professor da UFC Francisco Herbert Lima Vasconcelos e pela supervisão pedagógica do curso. Estes foram responsáveis por orientar a equipe de tutores em relação aos conteúdos dos Módulos e as atividades a serem executadas, realizando também a avaliação

do desempenho do tutor. Assim, a coordenação pedagógica programou e executou encontros sistemáticos semanais para troca de experiências da equipe participante juntamente com a coordenação do projeto para acompanhamento, avaliação e novos encaminhamentos de ações inerentes ao mesmo, objetivando melhorar ao máximo o andamento do projeto.

Sobre o tutor, este profissional se relacionou diretamente com o cursista, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, tirando suas dúvidas sobre conteúdos e questões administrativas, fazendo a correção das avaliações, o registro de notas e resultados e informando ao Supervisor quaisquer problemas e eventualidades. Ele também foi responsável por manter o cursista motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento. A tutoria funcionou em esquema de plantão, em que os cursistas eram atendidos por correio eletrônico, telefone, fax, correio postal e pelo próprio AVA, durante todo o período da oferta do curso.

Em relação aos encaminhamentos acadêmicos relacionados aos cursistas, a equipe pedagógica buscou desenvolver uma metodologia de ensino que possibilitasse a integração teoria-prática mediada pela experiência pedagógica do professor e estudante, ressignificadas no diálogo com o campo conceitual e prático. Considerando que os cursistas são profissionais da educação com pouca disponibilização de tempo para estudo e que grande parte deles não conseguiu realizar suas atividades dentro do prazo estabelecido pelo curso, a equipe pedagógica estabeleceu um período de uma semana para aqueles que estavam com pendências em suas atividades.

Procedimentos Previstos Utilizados para Avaliação dos Cursistas

A avaliação dos estudantes foi realizada como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, adotando as dimensões: diagnóstica, formativa e processual.

- Avaliação diagnóstica: sondagem das expectativas dos alunos, realizada no início de cada módulo, bem como diagnóstico das realidades locais dos cursistas;
- Avaliação formativa: realizada no decorrer de cada módulo, descartando os aspectos cognitivos (rendimento acadêmico) e primando pela autoaprendizagem e amadurecimento do cursista na temática dos módulos;
- Avaliação Somativa: realizada ao final de cada módulo, visando aferir a aprendizagem global do cursista para efeito de registros acadêmicos e certificação.

Como o curso foi constituído de 5 (cinco) módulos, o rendimento acadêmico foi aferido pelo critério de notas, numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), considerando-se aprovado o aluno que obtivesse média mínima igual a 6,0 (seis). De acordo com a seguinte fórmula:

$$MF = \frac{N1 + N2 + N3 + N4}{4}$$

Figura 7 – Fórmula para Cálculo da Avaliação do Cursista

MF = Média Final

N= Nota de avaliação do professor-orientador por participação *online*.

Os critérios para aprovação no curso foram pautados por:

- Cumprimento da frequência mínima exigida (75%) no curso (distribuído nos encontros presenciais e virtuais preponderando o primeiro);
- Aprovação nos módulos em processo de avaliação.

Quanto ao controle da frequência, o aluno só foi considerado aprovado se tivesse obtido frequência igual ou superior a 75% da carga horária prevista para cada módulo. A presença do aluno foi aferida no encontro presencial, nas interações no ambiente virtual e nas postagens das atividades.

A organização dos controles de acesso ao ambiente, da realização e postagem das atividades nos prazos, procedimentos, monitoramentos aconteceu a partir da atuação do supervisor pedagógico e do professor que orientavam e estimulam os alunos no processo ensino-aprendizagem. As ações realizadas foram: contato constante com os alunos enviando notícias do curso, lembretes, convites a uma participação mais ativa; indicação de materiais e leituras complementares; atendimento dúvidas metodológicas e de conteúdo e avaliação das atividades realizadas a distância.

A forma de controle da utilização pelos cursistas das ferramentas interativas disponíveis na plataforma foi realizada pelos tutores, cujo papel foi essencial no processo de aprendizagem a distância e agente direto de interação entre professor e conteúdo. Utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com as ferramentas de interação síncrona e assíncrona, foi possível apoiar a aprendizagem a distância visando à formação do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Eles estiveram diretamente ligados ao estudante durante o curso por intermédio das mídias utilizadas: contato por e-mail, telefone, encontro presencial, entre outras.

Considerando a estrutura modular do programa, a avaliação da aprendizagem foi compreendida pelos trabalhos desenvolvidos pelos discentes e postados no AVA MOODLE². Na realização das atividades, foi exigido um nível de síntese dos conteúdos abordados, estruturação e correção da linguagem, compatíveis com a qualidade acadêmica. Dessa forma, o rastreamento da participação do cursista nos Fóruns, *Chats* e outras atividades propostas, somados à atividade final do módulo, forneceu dados para sua avaliação, assim como oportunizou importante *feedback* ao sistema, vez que poderá clarificar aspectos de maior dificuldade para o processo, tais como pontos de esquia ou de maior duração da atividade. Segundo Beurlen, Coelho e Kenski (2006, p.3), o *feedback*, principalmente na EAD:

[...] é essencial, pois todo o trabalho de ensino é centrado em um aluno que atua distanciado do todo. Assim, é mais difícil que ele próprio saiba se está seguindo no caminho correto do raciocínio e se o seu desempenho é ou não satisfatório. Neste caso qualquer resposta que ele obtenha funciona como um estímulo. É importante lembrar que, em muitos casos, ele só é avaliado de acordo com a interação, seja ela com o ambiente, com o tutor ou com outros alunos.

Assim, os tutores consideraram como critérios importantes para a avaliação da aprendizagem dos cursistas a interação e produção de conhecimento individual e em grupo. O proces-

² MOODLE é o acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da Internet ou de rede local. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

so passa por atribuições diversas como: presença nos fóruns, contribuições próprias e fundamentadas nos textos sugeridos para leitura, consistência de ideias, dentre outros elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e não classificatória; bem como, um processo de avaliação contínuo e dinâmico.

A interação entre tutores e cursistas foi considerada bastante positiva devido à troca de ideias no AVA, favorecendo a construção do conhecimento sobre a importância dos conselhos escolares nas escolas. Como aspecto negativo, destaca-se a falta de compromisso com os estudantes de um tutor o que ocasionou o desligamento do mesmo do curso.

Aspectos Teórico-metodológicos do Curso

Considerando a estrutura modular do programa, a avaliação do aprendizado nos módulos deu-se ao final de cada conteúdo apresentado pelo módulo, na forma de exercícios propostos. Ao final de cada módulo, o cursista respondeu a um teste, incluindo os pontos mais relevantes e a sua reação aos aspectos de forma e conteúdo do módulo.

O rastreamento da participação do cursista nos Fóruns, *Chats* e outras atividades propostas, somados a atividade final do módulo, forneceu dados para sua avaliação, assim como oportunizou importante *feedback* ao sistema, vez que pôde clarificar aspectos de maior dificuldade para o processo, tais como pontos de esquivia ou de maior duração da atividade.

Programas de EAD, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos de forma sistemática, contínua e abrangente. Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação:

1. à que diz respeito ao cursista e;
2. à que se refere ao processo de capacitação como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam.

O modelo proposto incluiu o acompanhamento das dimensões reação, aprendizagem, comportamento e impacto, considerando como objetos do processo de avaliação, concomitantemente, o desempenho do cursista e o próprio programa de formação. Para tal, foram utilizados recursos tradicionais e instrumentos complementares de acompanhamento, como questionários, testes *online*, atividades de avaliação, rastreamento de atividades dos cursistas e registro de participação em ferramentas de comunicação.

Os cursistas do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares tiveram acompanhamento tutorial de conteúdo. Os alunos foram acompanhados pela coordenação pedagógica, responsável pelo acompanhamento geral do processo pedagógico e pela equipe de Tutoria, que esteve em contato direto e permanente com os cursistas para orientar os estudos, sanando as dúvidas de conteúdo, promovendo fóruns e realizando as avaliações. O acompanhamento tutorial ocorreu mediante um sistema de plantão.

A coordenação pedagógica realizou reuniões periódicas com os supervisores e tutores para o acompanhamento geral do curso, bem como para estudos sobre os conteúdos ministrados.

Aspectos Tecnológicos do Curso

O material didático dos cursos FASE I e FASE II foi apresentado em dois formatos:

- Mídia impressa;
- Mídia digital (Web): utilizou-se a tecnologia *Adobe Macromédia Flash*, o que possibilitou a integração de mídias digitais (imagem, vídeo, áudio, texto e hiperlinks), como também viabilizou o uso de animações com interatividade avançada.

Os cursos foram disponibilizados na plataforma MOODLE e contaram com ferramentas de interatividade e de informações. O cursista recebeu os cadernos do 01 ao 05 em formato PDF; bem como, o mesmo conteúdo disponibilizado na plataforma MOODLE em formato *flash* que oferece potencialidades para o desenvolvimento dos estudos e possibilita maior interatividade entre o tutor e o cursista.

Não obstante toda essa dinâmica estabelecida de acompanhamento e de metodologia empregada, nesse ano nós conseguimos o seguinte quadro de indicadores do curso, o que foi considerado um péssimo resultado, haja vista a quantidade de inscritos e o total de aprovações:

Tabela 1 – Indicadores Finais do Curso em 2010

| Supervisor Responsável | Total de Matrículas Efetivadas | Total de Aprovações | Total de Desistências | Total de Reprovações |
|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| A | 613 | 172 | 307 | 134 |
| B | 702 | 152 | 446 | 104 |
| C | 602 | 227 | 302 | 51 |
| D | 504 | 123 | 314 | 67 |
| TOTAL | 2421 | 674 | 1369 | 356 |

O Curso de Formação em Conselhos Escolares na UFC em 2011

Dando continuidade as ações do Programa de Fortalecimento de Formação em Conselhos Escolares no ano de 2011, para fazermos um complemento das ações de 2010, reaplicamos a Fase I do referido curso. Como não poderia deixar de ser, todas as orientações pedagógicas aplicadas na fase anterior foram desenvolvidas nessa também; no entanto fizemos algumas reparações em algumas ações para melhorar o resultado final e uma maior intensificação nas ações tutoriais, porém os procedimentos, em sua grande maioria, foram mantidos, no entanto, dessa vez somente alunos oriundos do estado do Ceará foram contemplados com as respectivas vagas.

Desta vez, o processo de seleção dos cursistas teve início com o lançamento de um edital de convocação que estabelecia três fases para o preenchimento das vagas: primeiro o candidato preenchia um formulário disponibilizado na plataforma eletrônica em que manifestava sua vontade de participar do curso; em seguida foi estabelecido aos mesmos que tinham de fazer 3 (três) atividades na plataforma MOODLE a fim de demonstrar conhecimento da referida plataforma e, por último, preencher um termo de compromisso e anexar seus documentos pessoais. Foram também observados os critérios estabelecidos inicialmente: municípios com demanda do PAR. Várias reuniões se realizaram com as esferas estaduais e municipais para a divulgação do curso entre as secretarias.

A forma para a seleção de tutores que constituíram a equipe pedagógica do curso de Extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares também sofreu algumas alterações: a Universidade Federal do Ceará – UFC lançou um edital em 2011, destacando a função, quantidade de

vagas, local de trabalho, remuneração, jornada de trabalho e requisitos básicos. No entanto foram estabelecidos como requisitos as mesmas exigências profissionais da Fase anterior.

As principais dificuldades encontradas pelos tutores estiveram relacionadas ao acesso ao AVA. O curso foi ofertado pela plataforma do Ministério de Educação – MEC. Uma dificuldade sentida pelos docentes diz respeito ao contato com os estudantes. Como muitos deles moram em lugares distantes, e não têm acesso fácil à internet, nem telefone residencial, a comunicação entre professor-aluno foi prejudicada, contribuindo para a evasão dos mesmos. Por outro lado, a falta interesse de muitos cursistas em participar do curso também foi uma das causas do abandono do curso.

Para minimizar esse problema, a equipe pedagógica do curso entrou em contato com os Secretários de Educação dos Municípios por telefone e fax a fim de que estes estimulassem a participação dos estudantes, no entanto, a falta de apoio das secretarias para providenciar lanche e transporte para os cursistas se deslocarem para o local do encontro presencial, também foi um aspecto que causou a ausência de muitos cursistas no Encontro Presencial.

Muitos alunos não possuíam e-mail e tiveram que criá-lo no ato do cadastro no curso. Outra circunstância que contribuiu para isso foi que os dados informados pelos cursistas estavam incorretos, como telefones para contato e os próprios e-mails. Isso acarretou dificuldades de comunicação, elemento crucial em cursos na modalidade semipresencial.

Após essas ações implementadas, fruto da experiência das fases anteriores, chegamos aos indicadores abaixo transcritos que veio a demonstrar uma melhoria bastante significativa no tocante ao aproveitamento positivo do curso:

Tabela 2 – Indicadores Finais do Curso em 2011

| Supervisor Responsável | Total de Matrículas Efetivadas | Total de Aprovações | Total de Desistências | Total de Reprovações |
|------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|
| A | 1196 | 871 | 175 | 150 |

O Curso de Formação em Conselhos Escolares na UFC em 2012

Mais uma vez em continuação às ações do referido Programa de Fortalecimento, a Universidade Federal do Ceará elaborou um Edital [www.conselhoescolar.virtual.ufc.br], que ofertava vagas para a realização do referido curso, agora para a Fase I e II abrangendo uma amplitude geográfica mais extensa conforme será demonstrado nos parágrafos seguintes.

Diferentemente das fases anteriores, este curso teve como proposta pedagógica oferecer os conhecimentos necessários para a qualificação dos Técnicos de Educação vinculados às secretarias municipais e estaduais de educação para atuarem como multiplicadores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Conforme já dito anteriormente, nessa fase, por orientação da Secretaria de Educação Básica, o curso teve como objetivo capacitar técnicos das Secretarias Municipais de Educação, e conselheiros escolares dos estados do Amazonas - AM, Acre - AC, Amapá - AP, Ceará - CE, Maranhão - MA, Mato Grosso do Sul - MS, Pará - PA, Roraima - RR, Rondônia - RO e Tocantins - TO, de forma que estes se tornem multiplicadores de conhecimentos e ações no âmbito dos conselhos escolares.

Esta formação, atrelada às experiências de escolas municipais e de seus bairros, deve contribuir para formar um

público-alvo (não somente dirigentes e técnicos das Secretarias Municipais de Educação, mas também, presidentes de Conselho, diretores e supervisores de ensino e conselheiros escolares) para ações motivadoras de atuação interna e externa nas escolas.

A efetiva participação nos conselhos deve servir como incentivo tanto para equipe escolar como para a comunidade escolar articular uma gestão democrática na instituição, com vistas à melhoria da qualidade social da educação básica ofertada nas escolas públicas.

Este curso nessa fase teve um formato pedagógico diferenciado, fizemos uma adequação de um modelo já aplicado pela UFSCar que achamos apropriado as nossas necessidades do momento.

A divulgação do curso teve início com a divulgação do Edital nº 001 no dia 10 de janeiro de 2012. Nesse documento foram estabelecidas as condições para a inscrição do candidato que consistia em duas etapas:

- a. No primeiro momento o candidato preenchia um formulário eletrônico em que postava seus dados pessoais e funcionais, em seguida o candidato teria que enviar cópia de seus documentos: RG, CPF, Comprovante de Vínculo Funcional e um Termo de Compromisso devidamente assinado. Esse envio deveria ser por meio eletrônico ou via correios.
- b. Na segunda etapa, os candidatos realizaram 3 (três) atividades no MOODLE, as quais tinham como finalidade demonstrar um domínio da ferramenta que iria ser utilizada para o referido curso, Após o período estabelecido para a inscrição, tivemos 2.230

candidatos de todos os estados para os quais iríamos ministrar o curso, conforme demonstrado em uma Planilha em que constam todos os inscritos a qual segue em anexo a esse Relatório.

Como parte também da divulgação do curso fizemos um Seminário de Abertura do Curso no dia 23 de março de 2012, com início às 14h, em que contamos com a presença de uma equipe de Consultores do MEC e a participação de mais de 250 pessoas.



Foto 1 – Seminário de Abertura do Curso Realizado em 23 de março de 2012

Acompanhamento das Atividades do Curso

Ao iniciarmos o curso, estabelecemos um cronograma de trabalho junto aos tutores para que fosse feito um acompanhamento das atividades dos cursistas; essas reuniões acontecem regularmente, conforme o calendário abaixo especificado, em que são tratados assuntos do curso, tais como: quantidade de alunos que vêm acessando regularmente; número dos ausentes até aquele momento, orientações para os tutores motivarem os alunos a permanecer postando suas atividades.

Durante essas reuniões fazemos o registro fotográfico das mesmas e a seguir divulgamos alguns desses momentos:



Foto 2 – Reunião da Equipe de Coordenação, Supervisão e Tutoria da UFC realizada em 28 de abril de 2012



Foto 3 – Reunião da Equipe de Coordenação, Supervisão e Tutoria da UFC realizada em 26 de maio de 2012



Foto 4 – Reunião da Equipe de Coordenação, Supervisão e Tutoria da UFC realizada em 16 de junho de 2012



Foto 5 – Reunião da Equipe de Coordenação, Supervisão e Tutoria da UFC realizada em 30 de junho de 2012



Foto 6 – Reunião da Equipe de Coordenação, Supervisão e Tutoria da UFC realizada em 14 de julho de 2012

Outra ação inicial que fizemos foi enviar um ofício para todos os municípios que tiveram alunos matriculados no curso, o que totalizou mais de 250 documentos, solicitando dos gestores da educação municipal uma colaboração para motivar os cursistas para que os mesmos tivessem uma participação efetiva.

Próximo ao final do curso, enviamos novamente ofícios aos municípios que tinham alunos que não estavam participando há mais de 60 dias no ambiente. Essa ação teve uma boa repercussão, pois a maioria dos gestores atendeu ao nosso apelo.

Os cursistas foram acompanhados pela Coordenação do Curso, responsável pelo processo pedagógico, Supervisores e pela equipe de Tutoria, que esteve em contato direto e permanente com os cursistas, através da plataforma e também por ligações telefônicas aos mesmos, para orientar os estudos, sanando as dúvidas de conteúdo, e motivando-os a fazerem suas atividades.

A relação pedagógica entre tutores e cursistas está sendo considerada bastante positiva face às interações entre ambos no AVA, e até mesmo durante os telefonemas, o que vem a favorecer a construção do conhecimento sobre a importância dos conselhos escolares nas escolas.

Considerações Finais

A oferta de cursos na modalidade semipresencial consiste em um grande desafio, mesmo se tratando de grupos e instituições com experiência na área. Somado a este aspecto, lidamos também com o perfil do público-alvo, o qual geralmente possui altas defasagens no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), neste caso, a Internet. Além desses dois fatores, vivemos ainda em uma cultura esco-

lar marcada pela presença destacada do professor na sala de aula, cujo papel se limita na maioria dos casos, em transmitir informações aos alunos. Diferentemente das aulas e estudos que ocorrem por meio de plataformas virtuais, em que a presença do professor (tutor), assim como seu papel, muda e exige novas posturas do estudante.

Centrado nestes desafios, é que o Instituto UFC Virtual desenvolve ações, pesquisas e cria meios, ferramentas tecnológicas, formação humana, que contribuam para superar os sentimentos de solidão e isolamento que muitos cursistas da EAD sentem ao participar de formações em AVA. Mesmo por meio de medidas diversas para evitar a evasão, constatou-se que o problema permanece, e ainda enfrentamos altos números de evasão. Fato este que nos motiva a buscar novas alternativas, com vistas a construir uma nova cultura de aprendizagem, através da qual os estudantes desenvolvam sua autonomia e ampliem seu universo de experiências, utilizando novos espaços de construção de conhecimento.

A EAD existe enquanto modalidade de ensino, mas não extingue por completo a interação entre pessoas e comunidades de aprendizagem, que buscam objetivos semelhantes, ou seja, aprender a lidar com a sua realidade, superando os problemas com o apoio de formações continuadas. Educação a Distância tem esse nome pelos outros tempos e espaços que proporcionam tais encontros e, do contrário do que muitos pensam, reduz a distância entre o objeto a se conhecer e os aprendizes.

Em muitas regiões do norte e nordeste deste país, por suas características inóspitas, onde as comunicações são por demais precárias, empenhamos esforços para que a educação chegue mesmo nos lugares de mais difícil acesso. Na maioria das regiões, locais atendidos pelos cursos ofertados na UFC

(Instituto UFC Virtual), a Internet é transmitida por ondas de rádio, o que a deixa sujeita às intempéries das condições climáticas. Acresce-se ainda a imensidão da região e seus aspectos geográficos que influenciam nesse sentido. Alunos relataram que em sua cidade transcorre, muitas vezes, mais de quinze dias sem acesso a Internet, impossibilitando uma participação mais assídua e mais dedicação ao curso.

Com a finalidade de superar tais barreiras tecnológicas e geográficas, acreditamos no significativo potencial das TDIC, sobretudo a Internet; e na preparação adequada dos profissionais (tutores) que vão lidar diretamente com essa demanda de formação continuada. Procuramos durante todo o período de realização do curso, manter os tutores em constante contato com sua turma de alunos, por meio de ligações efetuadas semanalmente. A UFC disponibilizou linhas telefônicas para viabilizar tal ação. As linhas efetuavam ligações tanto para telefone fixo, como para celular. Foi um recurso de grande valia para manter os cursistas motivados a participar das atividades e interações virtuais com o tutor. Muitos que eram diagnosticados como desistentes, retomaram o curso depois de receberem a ligação do tutor de sua turma.

Por ocasião da realização do IV Encontro Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares em Brasília-DF, ao qual nos fizemos presente, aproveitamos o intervalo das ações daquele evento e fizemos uma reunião com os participantes que tinham origem nos estados para os quais estávamos ministrando o curso. Naquela ocasião solicitamos que, ao regressarem aos seus estados, fizessem uma articulação junto aos alunos matriculados para que os mesmos não se evadissem mostrando a importância da conclusão de um curso dessa magnitude. Essa foi mais uma ação que foi feita para reduzir a evasão.

Atualmente o Curso de Formação em Conselhos Escolares continua sendo aplicado nas mesmas condições estabelecidas para o semestre de 2012.1. Foi disponibilizado o mesmo número de vagas e existem 1015 alunos matriculados atendendo a demanda dos mesmos Estados da Etapa I. Esperamos que, ao final desse período, possamos concluir essa ação com resultados bem mais expressivos face ao acúmulo de experiências que estamos obtendo ao longo dessas fases relatadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. LDB Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. PNE Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BEURLEN, C.; COELHO, M. F.; KENSKI, J. Feedback em e-learning: possibilidades e desafios. 4º SENAED – SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA “APOIO AO ALUNO PARA O SUCESSO DA APRENDIZAGEM”, Brasília, 2006.

CICONELLO, A. *A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil*. From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World. Oxfam International, 2008.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ATRAVÉS DA LENTE DO CONSELHO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

*Francisca Aparecida Prado Pinto
Francisco Herbert Lima Vasconcelos
Gesyanne Keila Teixeira
Gláucia Mirian de Oliveira Souza*

Introdução

A prática de gestão escolar vem sendo bastante discutida, especialmente a partir da década de 1980, com a inclusão do inciso IV no Art. 206 da Constituição Federal. Foi estabelecida a “gestão democrática do Ensino Público na forma da Lei.” A Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça esse princípio no seu Art. 14, inciso II, no qual faz menção à participação da comunidade em conselhos escolares.

O Conselho Escolar, em termos legais, tem como objetivo atuar efetivamente no sentido de promover práticas democráticas e participativas, oportunizando discussões e reflexões para o benefício da comunidade escolar.

O processo de democratização da escola pública torna-se imprescindível à compreensão das instâncias colegiadas. Uma das características da democracia é o compartilhamento das decisões e informações. Compartilhar significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar.

O Conselho Escolar tem se mostrado importante instrumento de prática da gestão democrática. Assim, conhecer e analisar a atuação desse colegiado constitui uma oportunidade de explorar a temática. Ao mesmo tempo, tal investigação

poderá apontar possíveis obstáculos que se colocam no sentido de dificultar a vivência de experiências mais democráticas e participativas na escola.

Dessa forma, visamos apresentar neste artigo a análise e avaliação realizadas do exercício da gestão democrática, a partir da atuação do Conselho Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Parsifal Barroso, situada no município de Fortaleza - Ceará. Optamos pelo estudo de caso, para facilitar a análise da categoria 'gestão democrática', a partir da avaliação da realidade da escola escolhida como campo do estudo. Yin (2005, p. 14) afirma que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso que “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”.

Os sujeitos da pesquisa são os membros do Conselho Escolar, representantes de pais, alunos, professores, funcionários e da comunidade. O questionário foi o instrumento escolhido para a obtenção das informações e dados necessários para responder aos objetivos da pesquisa. A aplicação do questionário aconteceu a partir de uma reunião do Conselho Escolar em que estavam presentes 08 (oito) membros: 01 (um) representante da Gestão, 02 (dois) representantes do segmento professor, 01 (um) representante da comunidade, 01 (representante) do segmento pais, 02 (dois) representantes do segmento aluno e 01 (um) representante do segmento funcionário. O Conselho Escolar da referida escola conta com 12 representantes entre titulares e suplentes. A reunião contou com mais de 50% dos representantes do Conselho Escolar, tendo quórum para a sua realização legal. Salientamos que todos que responderam ao questionário são representantes titulares.

O texto está organizado inicialmente destacando o Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática. Em seguida, apresentamos de forma sucinta sua origem, funções e atribuições. Por fim, abordamos a experiência do caso estudado.

O Conselho Escolar como Instrumento de Gestão Democrática

A Constituição Federal de 1998 foi fundamental para a Consolidação do Conselho Escolar. Conforme afirma Marques (2007, p.8):

Com a Constituição de 1988 há a introdução da institucionalização da participação no país, que será posteriormente regulamentada por leis federais específicas, conforme cada política pública, como a Lei Nº 8.069, de 31 de julho de 1990, que cria os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente e a Lei Nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que estabelece como sistema descentralizado e participativo de assistência social o Conselho Nacional de Assistência Social, os Conselhos Estaduais de Assistência Social e os Conselhos Municipais de Assistência Social.

O Conselho Escolar, bem como os grêmios estudantis, são espaços que a escola dispõe para a prática de valorização da participação democrática dos membros da comunidade escolar. Nesses espaços, os atores do processo participativo devem entender que a democracia não é apenas um direito ou um dever assegurado, mas algo que se deve ser vivido e desenvolvido não só para o bem da escola, mas de toda a comunidade.

O Conselho Escolar configura-se como uma importante estratégia para a prática democrática no âmbito escolar,

para tanto, exige-se dos conselheiros uma formação política que possibilite um amplo debate de interesse da escola. Werle (2003) afirma que o nível ou o grau de cultura e escolaridade dos membros do Conselho Escolar detecta, na maioria das vezes, a capacidade de argumentação dos conselheiros. Neste caso, a fala é o principal recurso utilizado para ocupar o espaço de poder que se constrói durante as reuniões do Conselho Escolar. A autora complementa que:

[...] é preciso atentar para a necessidade de uma formação política que desenvolva valores e conhecimentos que favoreçam a participação. A escola deve propor objetivos relacionados à formação de indivíduos sujeitos políticos capazes e dispostos a participar do processo político democrático. Entretanto, mais do que formalizá-los em seus currículos é necessário definir espaços de prática. (WERLE, 2003, p.23).

Para assegurar que os processos democráticos e participativos sejam desempenhados no meio escolar, é fundamental que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola esteja voltado para essa vertente. Para tanto, o Conselho Escolar se constitui como um espaço que pode acompanhar e coordenar as ações do PPP, numa perspectiva emancipadora das prioridades da escola, levando em conta os interesses e as necessidades de toda a comunidade escolar.

Existem algumas características que levam à aprendizagem participativa, dentre elas estão o engajamento cívico, a igualdade política, tolerância, voluntariedade e participação ativa. É importante ressaltar que essas características levam à compreensão de que “a participação ativa em todas as questões de interesse público devem ser priorizadas em relação à necessidade imediata de tomar decisões.” (WERLE, 2003, p.25).

Nos Conselhos Escolares, a participação coletiva se dá de forma indireta, visto que são escolhidos representantes para cada segmento, sendo eles professores, alunos, pais e funcionários. Werle (2003) concorda que a representação, nesse caso, está focada nas decisões tomadas em conjunto e não no papel de cada representante. Portanto, para que o Conselho Escolar caminhe juntamente com uma administração participativa é preciso que os representantes caminhem defendendo os interesses de toda a comunidade escolar, principalmente na elaboração de acordos e na constituição de negociações.

Outro fator que leva o Conselho Escolar a um patamar descentralizador e participativo é o conhecimento adquirido por parte dos conselheiros. Conhecimento das políticas públicas educacionais em vigor, para que estes não se percam em atitudes alienadas em que o centro das decisões fica em torno somente dos gestores. Do contrário, segundo afirmam Maier, Córdias e Pereira (2009), a falta de informação e de conhecimento das políticas educacionais por parte da comunidade em geral, a falta de uma consciência participativa e a centralização do poder por parte das Secretarias Educacionais e da direção da escola, torna o Conselho Escolar mais burocrático.

Contudo, falar de democracia e de gestão participativa na escola, não é falar de um processo mágico que se realiza através de discursos, não é achar que há uma homogeneização dos espaços participativos e sim falar de diversidade de saberes e de forças políticas, é entender que por mais que os envolvidos no processo tenham a garantia de manifestar-se e de expor seus interesses, não quer dizer que a equidade, a igualdade e a qualidade estejam também asseguradas.

Werle (2003, p.47) entende que a representatividade do Conselho Escolar é composta por um “pluralismo, o qual implica o entendimento de que há vários grupos que podem ser

conflitantes entre si e que têm como função limitar, controlar, contrastar poderes, diante do centro de poder dominante”. O Conselho Escolar se tornará um espaço público, que aspira autonomia e democratização da escola, se houver, por parte de toda a comunidade escolar, um empenho entusiasmado para realizar ações concretas voltadas para o bem comum, conseqüentemente tais ações resultam em uma descentralização de poder.

Como um espaço público, que visa o bem comum, no Conselho Escolar, as ideias devem ser compartilhadas, pois não cabe “uma unilateralidade de pontos de vista.” (WERLE, 2003, p.58). Num contexto de inclusão, o diretor, a merendeira, os alunos, todos são responsáveis em desenvolver um ambiente de igualdade política, de confiança, de trabalho em conjunto. Não há espaço para *status*, títulos e hierarquias.

Nos Conselhos Escolares, em que a participação dos seus membros não se torna concreta, ou seja, tanto faz estar nas reuniões ou não, participar ou não, neles há um estado de apatia e isso favorece que alguns tomem o controle das decisões seguindo suas próprias opiniões. No entanto, cria-se uma situação de um conselho burocrático e não democrático.

Como cada Conselho Escolar reflete as relações de seus representantes, Werle (2003, p. 60) afirma que:

Se forem relações de responsabilidade, de respeito e de construção, então, é assim que vão se constituir as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras [...] Do contrário com que legitimidade o Conselho Escolar irá deliberar ou fiscalizar?

No cotidiano do Conselho Escolar existem preocupações que se referem a sua função e aos seus limites, ou seja, até onde o Conselho pode ir, até que ponto o mesmo pode

“discordar e mudar de posições, ou se a direção pode evitar a consulta ao Conselho Escolar em determinados assuntos.” (WERLE, 2003, p.61).

Em alguns Estados, como mostram Werle (2003), Luz (2000) e Antunes (2002), os Conselhos Escolares ainda estão atrelados às decisões e diretrizes advindas das secretarias estaduais de educação para caminhar e se estabelecer enquanto Conselho Escolar. Nisso se verifica o quanto “a educação pública está marcada por um padrão estatal de controle e de gestão com ampla tutela do Estado.” (WERLE, 2003, p.61).

Segundo Luz (2000, p.103), um exemplo de imitação das práticas autoritárias e clientelistas governamentais estão nas diferentes formas de escolha de representantes do Conselho Escolar, que são feitas por convites, eleições, aclamação em assembleias e até indicação sem consulta. Todo esse processo revela que

as diretrizes básicas do Conselho aparecem vinculadas muito mais aos documentos informativos do que ao processo histórico de reivindicações em torno da gestão escolar. (LUZ, 2000, p.103).

Com relação às ações do conselho escolar, quando seus membros não reconhecem suas funções, as mesmas estão “voltadas mais para a organização de festas, eleições, e manipulação de resultados.” (LUZ, 2000, p.104). Nesse caso, o conselho escolar passa a atuar em obrigações da escola, as quais já faziam parte do calendário escolar, ou seja, teriam que acontecer independentemente da existência do conselho. Vale ressaltar que, além desse tipo de envolvimento, o Conselho Escolar também se detém em atividades que possam levantar fundos para algumas despesas da escola, concorrendo assim, como afirma Luz (2000, p.108), “com o Estado no

desempenho de uma de suas funções que é arcar financeiramente com a educação.”

Em relação à direção da escola, cabe ao conselho escolar se organizar num trabalho que venha acrescentar as atividades dos gestores; nesse caso; não deve haver medição de forças ou poder e sim uma ação conjunta em prol do bem comum de toda a comunidade escolar. Pois “a necessidade de compartilhamento é essencial para que as decisões se implementem.” (WERLE, 2003, p.62).

Falar de forma genérica é muito cômodo, contudo, faz-se necessário explicitar a origem, as funções e atribuições do Conselho Escolar, para entendermos o que realmente esse colegiado pode fazer para a efetivação da gestão democrática.

Conselho Escolar: Origem, Funções e Atribuições

A origem dos conselhos como forma de assembleia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer e deliberar sobre questões de interesse público, se dá desde tempos remotos da história da humanidade, ou seja, essa prática se estabelecia aproximadamente há três mil anos nos conselhos do povo hebreu, nos clãs visigodos e nas cidades-estado greco-romanas. Esses conselhos constituíam formas de deliberação coletiva, objetivando o bem comum, representando a pluralidade das vozes do grupo social, bem como seus costumes, tradições e cultura (BORDIGNON, 2004).

Inicialmente, esses conselhos funcionavam e eram legitimados pela tradição e costumes, e mais adiante por normas escritas sobre os assuntos de interesse do Estado, como esclarece o trecho a seguir:

A origem dos conselhos se perde no tempo e se confunde com a história da política e da democracia. A institucionalização da vida humana gregária, desde seus primórdios, foi sendo estabelecida por meio de mecanismo de deliberação coletiva. Os conselhos de anciãos das comunidades primitivas, que se fundavam no princípio da sabedoria e do respeito advindos da virtude, foram sendo gradativamente substituídos, nos Estados-nacionais, por conselhos de beneméritos ou notáveis, assumindo caráter tecnocrático de assessoria especializada no núcleo de poder dos governos. (BRASIL, 2004, p.16).

No Brasil, com o processo de redemocratização da educação, o qual resultou numa maior participação da sociedade civil nos processos político-pedagógicos da escola, bem como, com o advento da gestão democrática, surge no meio educacional os Conselhos Escolares, sob a forma de organismos colegiados, assegurados por lei, sendo também legitimadores dos processos democráticos e participativos da gestão democrática.

O termo colegiado, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento do conselho uma vez que esses só assumem poder, só podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que representam. (BRASIL, 2004, p.24).

O Conselho Escolar insere-se na estrutura dos sistemas de ensino como um espaço de expressão da comunidade escolar, da sua vontade com relação à formulação das políticas educacionais e nas decisões dos dirigentes.

Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a partici-

pação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã. (BRASIL, 2004a, p. 35).

Nesse sentido, os Conselhos Escolares, segundo Moretto e Buss (2009, p.2) se constituem como uma “conquista da sociedade para imprimir níveis crescentes de democratização na gestão escolar”. Nessa perspectiva, eles se tornam um dos principais espaços para a consolidação de ações democráticas, onde há a possibilidade de acompanhar e avaliar as políticas e os objetivos desenvolvidos no meio escolar, bem como, se constituem como o principal elo entre escola e comunidade.

Os Conselhos Escolares são constituídos por membros da comunidade escolar local, ou seja, suas representações são compostas, como destacado anteriormente, por alunos, professores, pais, funcionários e direção da escola. Cada representante é escolhido por processos de votação ou por indicação (na maioria dos casos quando não há candidatura). Através dessa instituição,

[...] todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. (ANTUNES, 2002, p.21).

O Conselho Escolar é, portanto,

[...] um dos instrumentos de democratização da escola pública. É um colegiado composto por integrantes dos quatro segmentos que representam a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) vinculado

diretamente à escola, ou seja, qualquer conselheiro que perde seu vínculo direto com a escola deixa de fazer parte dele. (COSTA, 2003, p.67).

A escolha dos membros do Conselho Escolar deve seguir as diretrizes do sistema de ensino, no entanto, sugere-se que o núcleo gestor organize esse processo por meio de votação, dando liberdade a toda a comunidade escolar de escolher seus representantes.

Todos os outros membros do conselho são eleitos por seus pares, isto é, todos os professores da escola elegem, por voto direto, os professores que os representarão no Conselho; todos os alunos, por sua vez, também escolhem os alunos que os representarão, e assim por diante. (ANTUNES, 2002, p.22).

Cada segmento possui um membro efetivo e seu suplente. No último caso – suplente –, o mesmo participa das reuniões, mas apenas com direito a voz, caso o membro efetivo esteja presente. Segundo orientam os documentos do Ministério de Educação - MEC (Cadernos da Formação Continuada do Conselho Escolar), o diretor da escola pode se estabelecer como membro nato, não sendo necessário passar por um processo de votação. No exercício de sua função, o mesmo tem sua participação assegurada no Conselho Escolar. Dessa forma, ele poderá ser ou não o presidente, dependendo do regimento interno do Conselho Escolar ou da escola, bem como, do grau de entendimento de democracia dos membros do conselho.

Contudo, o diretor atua como coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como articulador das ações de todos os segmentos, visando a efetivação do PPP na construção do trabalho educativo. Ele

poderá ou não ser o próprio presidente do C.E, a critério de cada Conselho, conforme estabelecido pelo o regimento interno. (BRASIL, 2004a. p.44).

A atuação dos Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes tem validade de dois anos. O Plano Nacional de Educação expressa a necessidade de “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselho Escolar ou órgãos equivalentes.” (BRASIL, 2004a, p.42).

Para o exercício de suas atividades, o Conselho Escolar possui as seguintes funções: deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, mobilizadora, fiscal e recursal. Na condição de órgãos colegiados, os conselhos sempre deliberam, ora como decisão com eficácia administrativa ou quando oferecem uma orientação ou aconselhamento, obviamente dentro da sua esfera de competência.

Bordignon (2004) e Antunes (2002) apontam que as funções deliberativas e consultivas definem o perfil de um Conselho Escolar. Segundo Antunes (2002), um conselho de natureza consultiva, como o próprio nome diz, não toma decisões, apenas é consultado em relação aos problemas da escola. Já o Conselho de natureza deliberativa, define, elabora e aprova diretrizes, ou seja, tem um maior poder de atuação conjunta dentro da escola, neste caso, ele vai muito além de somente apresentar propostas. Nesse sentido, o Conselho de natureza deliberativa, além de abranger a função consultiva, passa a participar ativamente das decisões que norteiam o cotidiano escolar, sendo também responsável direto por todo o processo político-pedagógico da escola, levando a comunidade escolar, bem como os seus membros a se tornarem mais ativos e participativos.

Todas essas funções do Conselho Escolar visam o desenvolvimento e a efetivação de ações democráticas e participativas, previstas na gestão democrática, ou seja, “contribuem assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.” (BRASIL, 2004a, p.41).

Antunes (2002, p.24), também afirma que o Conselho de natureza deliberativa é o que melhor pode contribuir para os processos de democratização e participação do espaço escolar, e para os membros do conselho, juntamente com os demais atores do meio escolar, terem a clareza de que “o essencial é compreender que não é necessário que todos façam tudo, mas que todos decidam juntos, com base na discussão coletiva”.

De acordo com as funções do Conselho Escolar, algumas atribuições estão atreladas a elas e a primeira que deve ser pensada é a elaboração do regimento interno do Conselho Escolar, pois, é através do regimento, que ações importantes são definidas, como: calendário de reuniões, substituição de conselheiro, condições de participação do suplente, processo de tomada de decisões, indicação das funções do Conselho, dentre outras. Vale ressaltar que o regimento interno do Conselho deve observar as normas dos respectivos conselhos municipais e estaduais, bem como a legislação em vigor. Posteriormente,

[...] deve-se partir para a elaboração, discussão e aprovação do Projeto Político Pedagógico da escola. No caso de escolas em que existe o Projeto Político Pedagógico, cabe ao Conselho avaliá-lo, propor alterações se for o caso e implementá-lo. (BRASIL, 2004a, p.47).

De modo geral podem ser identificadas as seguintes atribuições dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a, pp. 48-49):

- Garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar;
- Promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;
- Propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola;
- Propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didática e administrativa na escola, respeitada a legislação vigente;
- Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socio-educativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar;
- Elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros, visando ampliar a qualificação de sua atuação;
- Aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações se for o caso;
- Fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;
- Promover relações de cooperação e intercâmbio com outros conselhos escolares;
- Elaborar o regimento interno do Conselho Escolar;

- Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- Convocar assembleias gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- Participar da elaboração do calendário escolar, no que competir a unidade escolar, observada a legislação vigente.

É importante ressaltar que essas atribuições sugeridas pelo MEC não constituem a totalidade de atribuições dos Conselhos, ou seja, cada Conselho deve priorizar atribuições que atendam as necessidades da comunidade escolar. Isso porque os mesmos devem “chamar a si a discussão de suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor.” (BRASIL, 2004a, p.49).

Essas atribuições devem ser definidas levando-se em consideração a autonomia da escola e que as mesmas sirvam como norteadoras de uma prática que almeje ou atinja uma

qualidade social, ou seja, a realização de um trabalho escolar que represente no cotidiano um trabalho intelectual, afetivo, político e social dos envolvidos tendo como horizonte a transformação da realidade brasileira. (BRASIL, 2004a, p.50).

Para que todas as questões sejam discutidas e analisadas é importante que os conselheiros realizem reuniões periódicas, com suas pautas previamente distribuídas, as quais devem ser definidas por todos e não somente pelo diretor e/ou presidente do Conselho. É importante também que haja a

elaboração de assembleias gerais, que contem com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, as quais

podem ser convocadas, entre outros, para o esclarecimento do papel do Conselho Escolar, para divulgar as propostas de trabalho da escola e para fazer um balanço das atividades realizadas. (BRASIL, 2004a, p.53).

As reuniões devem ser realizadas com a presença da maioria dos representantes, sendo que todas as discussões devem ser registradas em ata, bem como os resultados das votações. Em seguida, a ata deve ser lida, aprovada e assinada por todos os participantes (conselheiros) presentes, por conseguinte deve ser colocada à disposição de toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que o Conselho Escolar não assume o papel de administrador da escola, ele possui limites na sua intervenção como, por exemplo:

O Conselho escolar não pode empregar funcionários e não tem o poder de admitir ou demitir professores ou outros funcionários do quadro do pessoal da escola. O Conselho Escolar não é responsável pela administração da escola ou pela escolha de programas de ensino e aprendizagem ensinados na escola. Os programas de ensino e aprendizagem estão sob a responsabilidade do diretor e dos professores. (*All About School Councils*, 2009).

Diante do exposto, responderemos no próximo tópico se de fato o Conselho Escolar pode ser um instrumento utilizado para a efetivação da gestão democrática.

A Experiência do Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Parsifal Barroso

Para o fortalecimento das atividades propostas na metodologia do presente estudo e, para termos uma visão crítica acerca da pesquisa realizada com os membros do Conselho Escolar da EMEIF José Parsifal Barroso, apresentaremos a seguir a análise dos dados coletados.

Destacamos a importância da existência de uma organização das atividades do conselho. Portanto, questionamos os sujeitos da pesquisa sobre a existência de um cronograma de reuniões. Um percentual de 83,33% dos membros que responderam ao questionário afirmou existir este cronograma e, 16,67% disse não existir uma organização para a realização das atividades. A confirmação da maioria mostra que o Conselho Escolar da escola estudada tem preocupação com suas atividades, demonstrando responsabilidade diante dos membros de toda a Comunidade Escolar.

O que nos faz refletir que as atividades do Conselho Escolar devem passar por planejamentos em razão da periodicidade dos encontros dos conselheiros. Isso pode facilitar as ações do Conselho Escolar e, também, acaba por caracterizar interesse nas diversas ações que são próprias do Conselho Escolar.

Perguntamos acerca da participação dos segmentos do Conselho Escolar nas reuniões. Percentual de 83,33% afirmou que todos os segmentos costumam frequentar as reuniões marcadas. Tivemos ainda aqueles que afirmaram que a participação dos segmentos nas reuniões é parcial (16,67%). Importante questão que comprova o interesse de cada segmento por participar regularmente das reuniões e encontros marcados pelo Conselho Escolar, o que possibilita que as decisões e planejamentos partam de todos os segmentos.

A seguir destacamos o conhecimento das ações, tendo em vista que destacamos a importância dos conselheiros terem ciência de suas funções. Os sujeitos, então, foram indagados se tinham conhecimento de seu papel como membros do Conselho Escolar. 37,5% disseram não saber acerca de seu papel e 62,5% afirmou saber qual o seu papel como membro desse colegiado. Depreendemos, a partir desse percentual, que ainda há pessoas que participam como membro do Conselho Escolar não sabendo quais suas funções, o que pode acabar por prejudicar as ações desse órgão colegiado, pois, algumas atividades que dependem desses membros poderão não ser realizadas em razão da falta de conhecimento dos membros.

A seguir apresentamos os depoimentos dos membros que responderam ter conhecimento do seu papel (os sujeitos são identificados com as iniciais dos seus nomes):

“Organização dos segmentos do Conselho Escolar. Discutir os assuntos pautados e as prioridades da sua escola. Reunir a comunidade para aprovar a prestação de contas”. (IGSM).

“Acompanhar as prestações de contas; fortalecer a organização da escola; promover reuniões e ser assíduo e pontual; propor medidas que visem a melhoria na qualidade de ensino e fiscalizar as verbas; implementar as decisões tomadas nas reuniões do Conselho Escolar.” (RBS).

“Participar de todas as reuniões. Reunir-se com seus pares para compartilhar ideias e promover eventos educativos (semana de artes, de ciências, gincanas, torneios esportivos); reivindicar junto do Conselho Escolar as carências de servidores e a frequência dos professores. Fiscalizar a execução do Conselho Escolar assegurando os duzentos dias letivos e 800 horas.” (AMVC).

“Fiscalização do dinheiro público; acompanhamento pedagógico”. (MHC).

“Participar das reuniões quando convocada; dar sugestões na compra de material; assinar as prestações de contas.” (MEV).

Para detalharmos um pouco mais as ações realizadas por esse Conselho, questionamos sobre o acompanhamento da ação pedagógica da escola. Interessante registrar que um percentual de 62,5% afirmou que o Conselho Escolar acompanha com frequência o trabalho realizado pelos professores, enquanto 37,5% afirmaram que o Conselho Escolar não faz esse acompanhamento. Essa atividade de acompanhar o trabalho dos professores é muito importante, uma vez que o acompanhamento das atividades pedagógicas deve ser uma das ações melhor elaboradas e planejadas, para o bom andamento das demais atividades da escola.

Indagamos então, quais eram as atividades que os conselheiros realizavam com mais frequência. O segmento professor com um percentual de 37,5% disse que as atividades do Conselho Escolar estão concentradas nas atividades financeiras, mas também se direcionam para a execução da gestão democrática na escola. Os segmentos pais e alunos, totalizando 37,5% afirmaram que as atividades da escola estão concentradas somente no financeiro. O segmento formado pelos funcionários da escola, representando 12,5% dos entrevistados, afirmou que as atividades da escola estão concentradas nos serviços gerais. E com um percentual de 12,5% o segmento formado por pessoas da comunidade respondeu de forma geral, englobando atividades pedagógicas, financeiras e de serviços gerais.

Pelas respostas dos próprios conselheiros, percebemos que algumas áreas não têm sido alvo de atuação do Conselho Escolar. Como cabe ao Conselho Escolar atuar nas diversas áreas que envolvem a escola, é importante que a comunidade escolar esteja cobrando esta atuação.

O pensamento de escola democrática é muito discutido atualmente por estudiosos, numa procura por soluções para uma transformação no sistema atual de ensino, destacando-se as mudanças que se direcionam a descentralização do poder, a necessidade de um trabalho realizado com ampla participação de todos os segmentos da escola e da comunidade, para envolver a sociedade como um todo. Alonso afirma que:

[...] repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar. (ALONSO, 1988, p.11).

As perguntas feitas aos sujeitos entrevistados sinalizaram uma preocupação com o exercício da democracia. Contudo, questionou-se diretamente sobre a participação dos segmentos. Um percentual de 83,33% afirmou que todos os segmentos se posicionam, dão opiniões, são ouvidos, sendo na maioria das vezes seus pontos de vista acatados. 16,67% afirmou que isso não existe. Os dados demonstram que a escola tem optado por trabalhar de forma democrática, permitindo a participação de todos os segmentos nas decisões.

Para Demo (1988), a participação não é algo natural e, sim, um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de

disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma disputa com o poder dominante e, com isso, criamos outra forma de poder, e esta nova forma de poder possibilita a ação de todos em prol de objetivos comuns. Essa participação é muito importante para todos os processos que envolvem a sociedade.

Os conselheiros afirmaram que as ações são decididas em conjunto. Um percentual de 83,33% versus 16,67% contrário. No decorrer desse trabalho falamos da importância da gestão democrática e, da importância dos Conselhos Escolares agirem de forma democrática, bem como os outros órgãos colegiados, visto que a escola é o local onde devemos aprender e apreender todas as formas de participação na sociedade.

As relações entre os sujeitos de um mesmo grupo ou que desempenham determinada função, proporciona um melhor aproveitamento das atividades propostas. E no caso da educação, aumenta a qualidade e a eficiência do processo educacional.

O pensamento de Freire (1971) nos leva a entender que a comunicação é o que transforma essencialmente os homens em sujeitos. Com ela, existe a fixação de uma base sustentada no propósito fundamental que a educação, como construção compartilhada de conhecimentos, constitui um processo de comunicação porque se gera através de relações dialéticas entre os seres humanos e com a sociedade.

Entendemos que os Conselhos Escolares atuam como instrumentos promotores da descentralização e da democratização. Uma das principais características dos mesmos é a representatividade. Conforme Salles (2010), a representatividade dos conselhos é uma garantia de que as decisões por eles tomadas serão legitimadas e, no sentido inverso, a legitimidade reassegurará a representatividade, em um processo de retroalimentação.

Nesse sentido, Prais (1996, p.64) acrescenta:

É através de uma gestão colegiada que se pode garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de que assumam o papel de co-responsáveis pela construção do projeto pedagógico na escola. Assim, a comunidade escolar vivencia situações de cidadania, próprias da dinâmica social e do papel do cidadão nessa dinâmica.

O Conselho Escolar em foco afirmou (62,5%) se reunir para avaliar o seu desempenho e o de seus conselheiros. Embora um percentual de 37,5% tenha afirmado que não existe uma avaliação das atividades. Um levantamento das atividades realizadas e uma versão de quais os resultados são alcançados é muito importante, pois, a partir desse levantamento será possível ter uma melhor visão das atividades realizadas que tiveram bons resultados, das realizadas que não obtiveram bons resultados, das que não foram realizadas, mas, precisam ser realizadas e, das que não foram cumpridas, mas, que não é mais necessário realizar.

Por fim, questionamos sobre como é realizada a atividade de formação dos conselheiros. 62,5% dos membros responderam que contam com momentos de formação dentro da própria escola e 37,5% afirmaram que não existe um momento de capacitação. Pelo levantamento, acreditamos que somente alguns estão participando das formações oferecidas pela escola, já que em uma pergunta anterior alguns membros confirmaram não conhecer suas funções. Para completar essa informação de desconhecimento, um percentual de 62,5% afirmou não conhecer o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério de Educação, o que demonstra um fator a ser refletido e estudado.

Considerações Finais

O presente trabalho demonstrou que o Conselho Escolar da EMEIF José Parsifal Barroso é atuante, contudo, concentra suas atividades na esfera burocrática. Observamos que os conselheiros, bem como o núcleo gestor, têm o interesse em permitir a participação e o envolvimento de todos nas decisões, ou seja, não há má vontade nesse sentido.

Podemos perceber ainda que existe uma periodicidade nas reuniões, o que pode caracterizar que o Conselho Escolar dispõe de tempo para planejar suas atividades a partir dessas reuniões. Percebemos ainda o interesse de todos os segmentos que fazem parte do Conselho Escolar em participar de tais reuniões, o que acaba por possibilitar um maior número dos segmentos nas diversas decisões tomadas.

Uma importante atividade a ser realizada na escola são avaliações periódicas sobre a atuação do Conselho Escolar, para que seja possível uma melhor visão de quais atividades que foram planejadas pelo Conselho Escolar não estão sendo realizadas e das atividades que estão sendo realizadas de uma forma a contribuir para o bom andamento de toda a comunidade escolar. É necessário, assim, que todos sejam questionados sobre a realidade vivenciada, fazendo com que a democracia esteja presente em todas as atividades que fazem parte da escola.

Foi notório também, o despreparo de alguns conselheiros, tanto por suas respostas no questionário, assim como por suas próprias declarações, em que afirmam desconhecer seu papel dentro do Conselho Escolar.

Há uma grande necessidade de se pensar em capacitações e treinamentos para que seja possível viabilizar uma maior compreensão da importância desse organismo chamado Con-

selho Escolar, bem como fazer estudos que deixem claro quais as funções de cada membro, tanto gerais como específicas, o que poderia melhorar significativamente o desempenho e a atuação efetiva do órgão colegiado em estudo.

A pesquisa ainda demonstrou que nem todos os membros do Conselho Escolar têm conhecimento do seu papel. Isso indica que eles precisam passar por capacitações, tanto para conhecer qual a função de cada um e qual a função geral do Conselho Escolar na Comunidade em que está instalada a escola, pois cada Conselho possui suas peculiaridades de acordo com o público que atende.

Outra importante descoberta da pesquisa tem a ver com a discussão sobre o acompanhamento do Conselho Escolar do trabalho dos professores. A escola e, principalmente o Conselho Escolar não podem estar ausentes no acompanhamento pedagógico, visto que, o trabalho dos professores é o principal indicador para o sucesso ou insucesso do aprendizado do aluno.

A pesquisa indagou também sobre a atuação do Conselho Escolar nas diversas áreas existentes na comunidade escolar. A partir das respostas dos conselheiros, verificamos que as atividades da escola estão sendo realizadas e atendidas, porém, ainda de uma forma insuficiente para as necessidades da comunidade escolar.

A pesquisa demonstrou ainda que muito se precisa avançar na utilização e valorização do Conselho Escolar da EMEIF José Parsifal Barroso. Importante se mobilizar, sensibilizar, treinar, capacitar, avaliar e tomar mais medidas que possam despontar como novas possibilidades para começar a melhorar as problemáticas existentes no Conselho Escolar vigente e, é claro, nos que vierem a ser formados futuramente. E, mais importante ainda, é sempre ter a participação de todos, mes-

mo que, inicialmente a motivação seja pouca, havendo uma maior participação, já notaremos e entenderemos como algo positivo. Pudemos perceber essa vontade de maior participação por parte dos próprios membros do Conselho Escolar ao responderem a última questão do questionário, pois os membros sugeriram justamente uma maior participação dos segmentos.

Referências Bibliográficas

All About School Councils. *Tudo sobre os conselhos escolares*. 2009. Disponível em: https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/.../sc_portuguese.pdf. Acesso em: 6 fev. 2012.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? como organizar os colegiados escolares*. São Paulo: Cortez, 2002.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão Democrática da Educação*. 2004. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

_____. Lei Nº 9.394 de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Elaboração Ingeez Pinto Navarro *et al.* Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e a aprendizagem na escola*. Elaboração Ingeez Pinto Navarro *et al.* Brasília: MEC, SEB, 2004a.

COSTA, Daianny Madalena. *Tempos de democracia e participação: o Conselho Escolar como possibilidade de desconcentração do poder*. 2003. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/edicoes_anteriores/n15vol8/09educacaon15_vol8_artigo03.pdf. Acesso em: 7 fev. 2012.

DEMO, Pedro. *Pobreza política, ciência, ideologia e poder - Uma sátira às ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

LUZ, Liliene Xavier. *Conselhos escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação?* Teresina: EDUFPI, 2000.

MAIER, Gabriele. CARDIAS, Natália Von Ende. PEREIRA, Sueli Menezes. *Conselhos escolares: (Des)centralização da Gestão Escolar*. Disponível em: www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/022e5.pdf. Acesso em: 17 fev. 2012.

MARQUES, Luciana Rosa. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. Recife: Ufpe, 2007.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

SALLES, Helena da Motta. *Gestão democrática participativa*. Santa Catarina: Ufsc, 2010.

WERLE, Flávia O. C. *Conselhos Escolares implicações na gestão da escola*. [S.]: Básica, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SÉRIE DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajatórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.
15. **Mundo do trabalho: debates contemporâneos.** Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.

16. **Formação humana:** liberdade e historicidade. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.
17. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade:** ensaios que envolvem o corpo. Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN:85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Sílvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN:85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.
22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 857282166-X.
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
25. **O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. **Formação humana e dialocidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.
31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.
32. **Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.

- 33. Entretantos:** diversidade na pesquisa educacional. José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
- 34. Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
- 35. Diversidade sexual:** perspectivas educacionais. Luís Palhano Lioioli. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
- 36. Estágio nos cursos tecnológicos:** conhecendo a profissão e o profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
- 37. Jovens e crianças:** outras imagens. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
- 38. História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
- 39. Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
- 40. Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
- 41. Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
- 42. Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN 978.85-7282.246-6.
- 43. Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
- 44. Espaço urbano e afrodescendência:** estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209. ISBN: 978-85-7282-259-6.
- 45. Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
- 46. Estágio supervisionado:** questões da prática profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.
- 47. Alienação, trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.

- 48. Modo de brincar, lembrar e dizer:** discursividade e subjetivação. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
- 49. De novo ensino médio aos problemas de sempre:** entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
- 50. Nietzscheanismo.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.
- 51. Artes do existir:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
- 52. Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina:** o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense. Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
- 53. Instituições, campanhas e lutas:** história da educação especial no Ceará. Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
- 54. A pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Loiola Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
- 55. História da educação — vitrais da memória:** lugares, imagens e práticas culturais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araujo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
- 56. História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
- 57. Juventudes e formação de professores:** o ProJovem em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.
- 58. História da educação:** arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
- 59. Educação:** utopia e emancipação. Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
- 60. Entre línguas:** movimentos e mistura de saberes. Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
- 61. Reinventar o presente:** . . . pois o amanhã se faz com a transformação do hoje. Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.
- 62. Cultura de paz:** do Conhecimento à Sabedoria. Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.) 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.

- 63. Educação e afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
- 64. Reflexões sobre a fenomenologia do espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.
- 65. Gestão escolar: saber fazer.** Casemiro de Medeiros Campos e Milena Marcinha Alves Braz (Orgs.). 2009. 166p. ISBN: 978-85-7282-316-6.
- 66. Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.** Maria Vilani Cosme de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2008. 241p. ISBN: 978-85-7282-322-7.
- 67. Educação ambiental e sustentabilidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 210p. ISBN: 978-85-7282-323-4.
- 68. Projovem: experiências com formação de professores em Fortaleza.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 214p. ISBN: 978-85-7282-324-1.
- 69. A filosofia moderna.** Antonio Paulino de Sousa e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2008. 212p. ISBN: 978-85-7282-314-2.
- 70. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento.** João B. A. Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2009. 189p. ISBN: 978-85-7282-312-8.
- 71. Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino.** Júlio César Araújo e Messias Dieb (Orgs.). 2009. 286p. ISBN: 978-85-7282-328-9.
- 72. Marabaixo, dança afrodescendente: Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense.** Piedade Lino Videira. 2009. 274p. ISBN: 978-85-7282-325-8.
- 73. Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo e Zuleide Fernandes de Queiroz (Orgs.). 2009. 445p. ISBN: 978-85-7282-333-3.
- 74. Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar.** Jean Mac Cole Tavares Santos e Zacarias Marinho. (Orgs.). 2009. 225p. ISBN: 978-85-7282-342-5.
- 75. Labirintos de clio: práticas de pesquisa em História.** José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva e Raimundo Nonato Lima dos Santos. (Orgs.). 2009. 171p. ISBN: 978-85-7282-354-8.
- 76. Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si.** Cellina Rodrigues Muniz. (Org.). 2009. 139p. ISBN: 978-85-7282-366-1.
- 77. Besouro cordão de ouro: o capoeira justiceiro.** José Gerardo Vasconcelos. 2009. 109p. ISBN: 978-85-7282-362-3.
- 78. Da teoria à prática: a escola dos sonhos é possível.** Adelar Hengemuhle, Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Casemiro de Medeiros Campos (Orgs.). 2010. 167p. ISBN: 978-85-7282-363-0.
- 79. Ética e cidadania: educação para a formação de pessoas éticas.** Márie dos Santos Ferreira e Raphaela Cândido (Orgs.). 2010. 115p. ISBN: 978-85-7282-373-9.

- 80. Qualidade de vida na infância:** visão de alunos da rede pública e privada de ensino. Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Teresa Moreno Valdés. 2009. 113p. ISBN: 978-85-7282-369-2.
- 81. Federalismo cultural e sistema nacional de cultura:** contribuição ao debate. Francisco Humberto Cunha Filho. 2010. 155p. ISBN: 978-85-7282-378-4.
- 82. Experiências e diálogos em educação do campo.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer e Cesar De David (Orgs.) 2010. 129p. ISBN: 978-85-7282-377-7.
- 83. Tempo, espaço e memória da educação:** pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araújo, José Rogério Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ivna de Holanda Pereira (Orgs.). 2010. 718p. ISBN: 978-85-7282-385-2.82.
- 84. Os Diferentes olhares do cotidiano profissional.** Cassandra Maria Bastos Franco, José Gerardo Vasconcelos e Patrícia Maria Bastos Franco. 2010. 275p. ISBN: 978-85-7282-381-4.
- 85. Fontes, métodos e registros para a história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.
- 86. Temas educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
- 87. Educação e diversidade cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
- 88. História da educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
- 89. Artes do fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
- 90. Lápis, agulhas e amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.) 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
- 91. Cultura de paz, ética e espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.
- 92. Educação ambiental e sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
- 93. Ética e as reverberações do fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.

- 94. Contrapontos:** democracia, república e constituição no Brasil. Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
- 95. Paulo Freire:** teorias e práticas em educação popular — escola pública, inclusão, humanização (Org.). 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
- 96. Formação de professores e pesquisas em educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
- 97. Experiências de avaliação curricular:** possibilidades teórico-práticas. Meirecele Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.
- 98. Elogio do cotidiano:** educação ambiental e a pedagogia silenciosa da caatinga no sertão piauiense. Sádía Gonçalves de Castro (Orgs.). 2011. 243p. ISBN: 978-85-7282-438-6.
- 99. Recortes das sexualidades.** Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Pedrosa Ramos Xavier Filho (Orgs.). 2011. 214p. ISBN: 978-85-7282-444-6.
- 100. O Pensamento pedagógico hoje.** José Gerardo Vasconcelos e José Rogério Santana (Orgs.). 2011. 187p. ISBN: 978-85-7282-428-6.
- 101. Inovações, cibercultura e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Vania Marilande Ceccatto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos e Júlio Wilson Ribeiro (Orgs.). 2011. 301p. ISBN: 978-85-7282-429-3.
- 102. Tribuna de vozes.** José Gerardo Vasconcelos, Renata Rovaris Diorio e Flávio José Moreira Gonçalves (Orgs.). 2011. 530p. ISBN: 978-85-7282-446-0.
- 103. Bioinformática, ciências biomédicas e educação.** José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior, Vânia Marilande Ceccatto (Orgs.). 2011. 277p. ISBN: 978-85-7282-450-7.
- 104. Dialogando sobre metodologia científica.** Helena Marinho, José Rogério Santana e (Orgs.). 2011. 165p. ISBN: 978-85-7282-463-7.
- 105. Cultura, educação, espaço e tempo.** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Keila Andrade Haiashida, Lia Machado Fiuza Fialho, Rui Martinho Rodrigues e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2011. 743p. ISBN: 978-85-7282-453-8
- 106. Artefatos da cultura negra no Ceará.** Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cicera Nunes (Orgs.). 2011. 283p. ISBN: 978-85-7282-464-4.
- 107. Espaços e tempos de aprendizagens:** geografia e educação na cultura. Stanley Braz de Oliveira, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos e Márcio Iglésias Araújo Silva (Orgs.). 2011. 157p. ISBN: 978-85-7282-483-5.
- 108. Muitas histórias, muitos olhares:** relatos de pesquisas na história da educação. José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Gabiellie Bessa Pereira Maia e Lia Machado Fiuza Fialho (Orgs.). 2011. 339p. ISBN 978-85-7282-466-8.

- 109. Imagem, memória e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Favianni da Silva (Orgs.). 2011. 322p. ISBN: 978-85-7282-480-4.
- 110. Corpos de rua: cartografia dos saberes Juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores.** Shara Jane Holanda Costa Adad. 2011. 391p. ISBN: 978-85-7282-447-7.
- 111. Barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate.** Charliton José dos Santos Machado, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Gerardo Vasconcelos. 2011. 76p. ISBN: 978-85-7282-475-0.
- 112. Cultura de paz, ética e espiritualidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 363p. ISBN: 978-85-7282-481-1.
- 113. Educação ambiental e sustentabilidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 331p. ISBN: 978-85-7282-484-2.
- 114. Diálogos em educação ambiental.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Org.). 2012. 350p. ISBN: 978-85-7282-488-0.
- 115. Artes do sentir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2011. 406p. ISBN: 978-85-7282-490-3.
- 116. Milagre, martírio, protagonismo da tradição religiosa popular de Juazeiro:** padre Cícero, beata Maria de Araújo, romeiros/as e romarias. Luís Eduardo Torres Bedoya (Org.). 2011. 189p. ISBN: 978-85-7282-462-0.91.
- 117. Formação humana e dialogicidade III:** encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. João Batista de Oliveira Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2012. 212p. ISBN: 978-85-7282-454-5.
- 118. As contribuições de Paramahansa Yogananda à educação ambiental.** Arnóbio Albuquerque. 2011. 233p. ISBN: 978-85-7282-456-9.
- 119. Educação brasileira em múltiplos olhares.** Francisco Ari de Andrade, Antonia Rozimar Machado e Rocha, Janote Pires Marques e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo. 2012. 326p. ISBN: 978-85-7282-499-6.
- 120. Educação musical:** campos de pesquisa, formação e experiências. Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2012. 296p. ISBN: 978-7282-505-4.
- 121. A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Ada Augusta Celestino Bezerra, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Edineide Santana (Orgs.). 2012. 218p. ISBN: 978-7282-503-0.
- 122. História da educação:** real e virtual em debate. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho. (Orgs.). 2012. 524p. ISBN: 978-85-7282-509-2.
- 123. Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas.** Alice Nayara dos Santos, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim e Gabrielle Silva Marinho (Orgs.). 2012. 191p. ISBN: 978-85-7282-491-0.

124. **Úlceras por pressão:** uma Abordagem Multidisciplinar. Miriam Viviane Baron, José Rogério Santana, Cristine Brandenburg, Lia Machado Fiuza Fialho e Marcelo Carneiro (Orgs.). 2012. 315p. ISBN: 978-85-7282-489-7.
125. **Somos todos seres muito especiais:** uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva. Ada Augusta Celestino Bezerra e Maria Auxiliadora Aragão de Souza. 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-517-7.
126. **Memórias de Baobá.** Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 281p. ISBN: 978-85-7282-501-6.
127. **Caldeirão:** saberes e práticas educativas. Célia Camelo de Sousa e Lêda Vasconcelos Carvalho. 2012. 135p. ISBN: 978-85-7282-521-4.
128. **As Redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI.** Ronaldo Nunes Linhares, Simone Lucena, e Andrea Versuti (Orgs.). 2012. 369p. ISBN: 978-85-7282-522-1.
129. **Corpografia:** multiplicidades em fusão. Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Júnior (Orgs.). 2012. 417p. ISBN: 978-85-7282-527-6.
130. **Infância e instituições educativas em Sergipe.** Miguel André Berger (Org.). 2012. 203p. ISBN: 978-85-7282-519-1.
131. **Cultura de paz, ética e espiritualidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2012. 441p. ISBN: 978-85-7282-530-6.
132. **Imprensa, impressos e práticas educativas:** estudos em história da educação. Miguel André Berger e Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2012. 333p. ISBN: 978-85-7282-531-3.
133. **Proteção do patrimônio cultural brasileiro por meio do tombamento:** estudo crítico e comparado das legislações estaduais — Organizadas por Regiões. Francisco Humberto Cunha Filho (Org.). 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-535-1.
134. **Afro arte memórias e máscaras.** Henrique Cunha Junior e Maria Cecília Felix Calaça (Orgs.). 2012. 91p. ISBN: 978-85-7282-439-2.
135. **Educação musical em todos os sentidos.** Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2012. 300p. ISBN: 978-7282-559-7.
136. **Africanidades Caucaenses:** saberes, conceitos e sentimentos. Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 206p. ISBN: 978-85-7282-439-2.
137. **Batuques, folias e ladainhas [manuscrito]:** a cultura do quilombo do cria-ú em Macapá e sua educação. Videira, Piedade Lino. 2012. 399p. ISBN: 978-85-7282-536-8.
138. **Conselho escolar:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Swamy de Paula Lima Soares, Cibelle Amorim Martins, Cefisa Maria Sabino Aguiar (Orgs.). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-563-4.