

GESTÃO ESCOLAR E CONSELHO DE ESCOLA, QUE RELAÇÃO É ESTA? UM ESTUDO EM BUSCA DE NOVAS FORMAS DE COOPERAÇÃO ENTRE ESCOLA-COMUNIDADE NA REGIÃO DE SOROCABA – SP

SCHOOL MANAGEMENT AND SCHOOL COUNCIL: WHAT IS THIS
RELATIONSHIP? A STUDY FOR SEARCHING NEW MODELS OF
SCHOOL-COMMUNITY COOPERATION

Dulcinéia de Fátima Ferreira

Dra em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)– campus Sorocaba – SP - Brasil
dulceferreira@ufscar.br

Kelen Christina Leite

Dra em Sociologia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)– campus Sorocaba – SP - Brasil
kelen@ufscar.br

Maria Carla Corrochano

Dra em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)– campus Sorocaba – SP - Brasil
mcarla@ufscar.br

RESUMO: O presente trabalho é resultado do projeto de pesquisa “Gestão escolar e Conselho de escola que relação é esta? Uma análise das experiências de participação da comunidade na escola a partir dos conselhos de escola na região de Sorocaba – SP”. Tomamos como problema a relação entre escola e comunidade a partir dos conselhos de escola. Tivemos como objetivos: mapear experiências de participação da comunidade na escola a partir do conselho de escola; analisar e revelar a potência desta experiência coletiva. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com foco na abordagem cartográfica. Como resultado, apontamos diversos dispositivos mobilizadores e potencialidades de novas formas de cooperação escola-comunidade. Esta pesquisa contou com o apoio MCTI/CNPq/MEC/Capes e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais da UFSCar – *campus* Sorocaba.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Conselho de escola. Cooperação escola-comunidade.

ABSTRACT: This study is the result of the research project: School management and school council: what is this relationship? An analysis of community participation experiences from school councils in Sorocaba – SP, Brazil. As a starting point, it could

be identified the relationship between school and community from the school councils. The main goals of this research were to map community involvement experiences at school from the school council and to analyze and reveal the power of this collective experience. It is a qualitative research focused on cartographic approach. As a result, various mobilizing devices are pointed, as well as the potential for new forms of school-community cooperation. This research was supported by MCTI/CNPq/MEC/Capes and is bound to the research group Community Education and Social Movements UFSCar – Sorocabacampus.

KEY WORDS: School management. School council. School-community cooperation.

Primeiras palavras

Em tempos de globalização da exclusão, a participação política ganhou novas configurações. Sente-se na pele uma força atuando sobre nossos corpos, em busca da homogeneização da existência e certo esgotamento de sentido. Na escola, este fenômeno se repete. Muitas pessoas estão adoecendo, por não suportarem o nível de pressão a que estão submetidas.

Os conselhos de escola deliberativos que, na década de 1980, representaram a possibilidade de democratização das escolas públicas, de reinvenção do modo de ser e estar na educação a partir da aproximação escola-comunidade, também sofrem as consequências das políticas neoliberais dos anos de 1990, que atuam de modo invisível na padronização de processos psicossociais. Temos a impressão de que os conselhos desapareceram de cena.

Com o neoliberalismo, mudaram-se as formas de controle e de poder sobre a vida. Um novo processo de produção de existências vai constituindo-se de modo menos explícito. Conforme Rolnik (2011, p. 107), esse sistema não funciona com base na repressão, mas ao contrário, “[...] funciona na base da incitação do desejo, mas sob a condição de interceptar o acesso ao invisível, entulhar tudo de imagem até que o próprio gesto criador fique soterrado e não possa mais se lançar”.

Com a captura e esterilização do desejo, este modelo de racionalidade utilitarista capitalista solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga, fragiliza a resistência da pessoa e a sua capacidade de sonhar. Produzindo consequências perversas no humano além de “[...] uma progressiva segregação e exclusão” (BAUMAN, 1999, p. 9).

Nas escolas, as consequências podem ser observadas no plano visível e invisível. No campo do visível, o desmantelamento dos serviços públicos pode ser percebido na aparência física, na materialidade do abandono das escolas, nas grades, mobiliários quebrados, nas escolas de lata e na superlotação das salas.

No campo do invisível, percebemos uma certa saturação de sentido. Freire (2000b) também toca nesta questão chamando este sentimento de cansaço existencial associado a uma ideia de anestesia histórica, quando as pessoas param de crer no amanhã como projeto.

As consequências desta política no humano (BAUMAN, 1999) foram, e ainda são, perversas, a tal ponto de abalar a esperança de que podemos reinventar o modo de ser e estar na educação e de que um outro mundo é possível¹.

Na medida em que o modo de funcionar da escola se assenta “[...] nos moldes burocráticos, tutelares e normalizadores” (BARROS, 2004, p. 109), através de dinâmicas centralizadoras de organização, controle dos processos inventivos com pacotes pedagógicos, contribui para a produção do sentimento de impotência, inexistência, ineficácia, improdutivo, conforme ressalta Santos (2004).

No entanto, mesmo sob esta nova forma de controle, o sufocamento das forças inventivas e de resistência nunca é total, afinal, “[...] tudo racha e estala como no equipamento de um veleiro destrozado” (PELBART, 2010, p. 42). Podemos afirmar que existe uma multiplicidade de experiências locais que podem funcionar como dispositivos² mobilizadores de novas formas de cooperação escola-comunidade.

1 Desenhando o cenário da inquietação

Ao analisarmos o cenário atual, percebemos que a mobilização pela democratização da educação, que havia se iniciado na década de 1980, corre perigo. Com o avanço das políticas neoliberais “[...] de cunho individualista, oposto à construção da solidariedade e do respeito às diferenças” (ARELARO; VALENTE, 2002, p. 15), os conselhos de escola deliberativos, criados com a intenção de garantir a participação democrática da comunidade na vida da escola, também parecem ter mudado o rumo.

O debate no campo da gestão democrática e da participação da comunidade na escola³ ainda permanece vivo, tanto nos processos de formação de gestores como nas escolas e cursos de formação continuada para educadores que já estão atuando na gestão escolar. Hoje, mais que nunca, percebemos a urgência de “[...] uma nova cultura política emancipatória” (SANTOS, 2007) e a escola não pode ficar de fora.

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2000a, p. 89).

Esta tarefa exige de nós habilidades que ainda estamos a desenvolver. A ideia de gestão democrática participativa da escola pública é bem recente. Foi com a Constituição Federal de 1988, nas lutas que a antecederam e nos debates que a sucederam, que o tema da gestão democrática ganhou visibilidade e força no cenário nacional.

Em meados dos anos de 1980, após quase vinte anos de ditadura militar, nosso país vivenciou um intenso processo de mobilização popular em torno da democratização. São greves, manifestações políticas que se espalham. Estas lutas trouxeram de volta a possibilidade de reconstruirmos um país democrático, mais justo e mais humano.

No contexto da redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar participação na gestão pública. O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de

base. São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas. (BRASIL, 2007a, p. 17).

O movimento pela Constituinte cresce e ganha força. No campo específico, aqui discutido, a Constituição Federal de 1988 traz em seu texto final, no artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional.

Embora os anos de 1980 caracterizem-se por um período muito fértil, com diversas mobilizações em torno da democratização do país, em 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello para Presidente da República, intensifica-se a implantação da política neoliberal, continuada por Fernando Henrique Cardoso, mas já iniciada no governo de José Sarney e, com ela, um processo de desmobilização popular; uma tentativa de promover um desmanche do Estado, até certo ponto exitoso; elevação dos juros; desregulamentação do setor financeiro; queda nos impostos sobre altos rendimentos; abolição e/ou afrouxamento dos controles sobre fluxos financeiros; abertura de capital; elevação do desemprego; ataque aos movimentos grevistas; massivo processo de privatização das empresas estatais, dentre tantas outras medidas de desresponsabilização do Estado frente aos direitos sociais dos cidadãos.

No entanto, assim como outrora, sob esta nova forma de controle, o sufocamento das forças inventivas e de resistência não foi total. O princípio da democratização continua orientando novas mobilizações sociais. No campo da educação seguimos avançando com conquistas na legislação. Podemos citar, como exemplo, o debate que se travou em torno da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96), que reafirmou novamente a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação, conforme pode ser confirmado no seu artigo 3º. Ainda na LDB, a aproximação e o diálogo família, escola e comunidade é apresentada como uma incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010) também apresenta em seus objetivos e prioridades

[...] a democratização da gestão do ensino, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2000, p. 33).

Na mesma direção, em março de 2007, o Ministro da Educação anuncia o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) (BRASIL, 2007a). Nele, o governo aponta a preocupação com a criação de um Sistema Único de Educação.

O Plano aponta para a necessidade de superarmos falsas oposições que foram criadas, entre segmentos e modalidades de ensino. Estabelece metas de aprendizagem, valorização dos profissionais da educação com a criação de um piso salarial nacional e processo de formação continuada. Propõe uma maior aproximação entre universidade e educação básica, apoio aos municípios com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferiores à média nacional, dentre outras medidas. Reconhece

[...] na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007a, p. 5).

No final desta primeira década dos anos 2000, entra em cena um amplo processo de discussão em torno da educação nacional. Durante o ano de 2009/2010, ocorreram plenárias municipais, regionais e estaduais preparando o texto-base para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o tema: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação, Plano Nacional de Educação: Suas diretrizes e Estratégias

de Ação”. Esta Conferência serviu de base para a preparação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lein.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). No artigo 2º do PNE que trata das diretrizes, a gestão democrática ganha destaque: “Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

O Plano também apresenta vinte metas a serem seguidas. Dentre elas, a meta 19 vincula a contratação dos diretores de escola, no caso de nomeação, a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 59).

Ressalta que

A gestão democrática da educação não se constitui um fim em si mesmo, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos

de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7). (BRASIL, 2014, p. 59-60).

Podemos afirmar que, desde a Constituição de 1988 até a aprovação do PNE (2014-2024), o princípio da gestão democrática e da participação da comunidade na escola esteve presente nos debates e na legislação da educação brasileira. No entanto, mesmo com o aparato legal que valoriza e estimula a democratização, as relações de força e controle continuam existindo.

A escola, como local de trabalho e de encontros humanos, não fica fora desta disputa de forças. Muitas vezes, marcada pelo modo de produção de subjetividades predominante, que é o da produção da homogeneização, com sufocamento dos processos inventivos, fica presa ao modelo de gestão burocrática, autocrática. Neste caso, a gestão da escola acaba contribuindo para o distanciamento escola-comunidade, inibindo, assim, o nascimento de uma nova cultura política emancipatória, conforme propõe Santos (2005).

Conforme Santos (2000), o modelo de racionalidade que impera no contexto em que vivemos, é aquele que parte da racionalidade ocidental, que chamou de “razão indolente”. Segundo ele, (2004) a “razão indolente” tem por objetivo contrair o presente e expandir o futuro. “A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro”. Dessa forma, ao contrair o presente, essa razão procura transformar as experiências sociais do mundo como algo inexistente, insignificante, localizado. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente, transformando-o em algo predeterminado.

Ao reduzir o presente, esse modelo de racionalidade contribui para a produção do sentimento de “*não-existência*”, reforça a ideia de que nada está acontecendo, ou vai acontecer e por isso não temos nada a fazer, uma vez que o futuro já está definido. Este modo de pensar abre espaço para o desânimo, a descrença, a falta de esperança, o sentimento de impotência, incompetência, inexistência e o pensamento fatalista de fim da história.

Santos (2004) afirma que, através da “*lógica da escala dominante*”⁴, a “razão indolente” produz a ideia do local como algo incapaz de ser considerado como experiência credível, portanto algo que possa ser conside-

rado como uma experiência contra-hegemônica, capaz de desglobalizar o mundo neoliberal para reglobalizá-lo com um olhar mais social e humano.

A um novo modelo de racionalidade, Santos (2004) chamou de “*racionalidade cosmopolita*”. Esta “razão” segue uma trajetória inversa à proposta pela “*razão indolente*”. Propõe expandir o presente e contrair o futuro. Através do procedimento da “*sociologia das ausências*”⁵, procura tornar presentes as experiências produzidas como ausentes, ampliando assim o presente. E, através da “*sociologia das emergências*”⁶, procura contrair o futuro, tornando-o objeto de cuidado, pois passa a ser visto como possibilidades que vão se constituindo no presente.

2 Pesquisa como possibilidade de compreender a relação gestão escolar e conselho de escola

Com a intenção de produzir um “[...] conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004), optamos pela concepção de ciência que vê o ato de pesquisar como um processo de “emancipação” e não de “regulação” (SANTOS, 1996, p. 25). Para tanto, procuramos realizar um *trabalho de tradução*⁷.

Revelar como vem se dando a participação da comunidade na escola, pressupõe cartografar o percurso, para nós “[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 30). Conforme Kastrup (2012), a cartografia nos permite um modo de observação que se apoia na “atenção flutuante” e no “reconhecimento atento” e possibilita não somente a seleção de informações, mas a detecção de signos e forças circulantes em curso.

Ao realizarmos esta pesquisa interrogamo-nos sobre a relação gestão da escola e comunidade, a partir do conselho de escola. Tivemos como objetivo mapear experiências de efetiva participação da comunidade na escola. Inicialmente trabalhamos no estudo das possibilidades para definição do mapa que contemplaria a Região de Sorocaba a ser pesquisada.

A Região de Sorocaba, aqui adotada, foi a mesma das Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo, as DREs Sorocaba e Votorantim⁸. Durante o ano de 2012, contatamos as DREs acima citadas e sete Secretarias Municipais de Educação, que estão neste desenho ado-

tado, buscando indicações de escolas que possuíssem o conselho de escola participativo. Dentre os municípios e DREs contatados, tivemos apenas a autorização da DRE Votorantim com a indicação de três escolas estaduais localizadas nos municípios de Votorantim, Salto de Pirapora e Pilar do Sul; e dois municípios, Pilar do Sul e Piedade, tivemos a indicação de uma escola de cada município.

No primeiro semestre de 2013, iniciamos a pesquisa de campo. Durante o percurso pudemos encontrar pistas sobre possíveis dispositivos mobilizados de novas formas de cooperação no encontro escola-comunidade.

3 Gestão escolar e conselho de escola: que relação é esta?

Iniciamos nossa apresentação com o cenário da inquietação. Revisitamos a legislação brasileira que preconiza uma gestão democrática da escola. Identificamos um recuo da mobilização popular a partir dos anos de 1990. Reafirmamos que a história é tempo de possibilidades. Compartilhamos aqui algumas pistas em torno da possibilidade de novas formas de cooperação escola-comunidade.

Reconhecemos que, ao assumir a gestão de uma escola, o(a) educador(a) tem pela frente o desafio político de articular e colocar em diálogo as várias forças de poder que estão em jogo no interior da escola e na relação com a comunidade. Esta não é uma tarefa fácil.

Consideramos a ideia de tornar-se um gestor democrático como um movimento, inicialmente, de reinvenção de si⁹ mesmo. Será preciso romper com posturas cristalizadas em busca da composição de processos coletivos.

Adotamos a ideia de gestão como aquela que “[...] refere-se às formas como os humanos produzem suas atividades no trabalho, que implicam imprevisibilidade e possibilidade de criação” (BARROS, 2004, p.107). Embora a concepção de gestão democrática da escola venha no sentido de democratizar a ação de organização, planejamento, participação, ainda temos muito que caminhar, principalmente no que tange a participação popular, a autonomia da escola e qualidade pedagógica, pois muito do que vivemos assenta-se em modelos e concepções de séculos passados.

Durante dois anos nossa atenção voltou-se para os conselhos de escola, pois enxergávamos este encontro humano como um dispositivo mobili-

zador de novas formas de cooperação escola-comunidade. Gérmen potencial capaz de instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que reagem “[...] contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, seus quadros de referências e seus modos de comportamento” (CERTEAU, 2012, p. 39). Procuramos pistas que demonstrassem como a relação comunidade-escola pode contribuir para recuperarmos a potência da vida nas escolas.

Inicialmente, a discussão em torno da participação da comunidade na escola partiu de um referencial teórico (LÜCK, 2010) que classificava a participação da seguinte forma: participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias, participação como representação, participação como tomada de decisão, participação como engajamento.

Durante a pesquisa, a classificação da participação proposta por Lück (2010) não nos parecia suficiente para descrever a multiplicidade de possibilidades em processo de gestação. Com o propósito de cartografar as experiências em curso e realizar um trabalho de tradução, capaz de potencializar as experiências locais em curso, experimentamos a dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2012), sem anular a observação.

Ao dissolvermos o ponto de vista do observador, que trazia um conceito de participação fechado, abrimo-nos para as variações que a experiência nos anunciava. Este deslocamento possibilitou-nos a identificação de diversos germens potenciais de participação em curso existentes nestas experiências de participação da comunidade na escola, a partir dos conselhos de escola.

Durante o ano de 2013, acompanhamos onze encontros de conselho de escola, participamos de dois eventos culturais e realizamos entrevistas livres com as gestoras das escolas. O avanço no estado da arte do conhecimento pode ser observado e revelado através da multiplicidade de possibilidades de participação presentes nas escolas. Pudemos destacar alguns germens potenciais de participação da comunidade na escola a partir das reuniões dos conselhos de escola, dentre os quais destacamos:

- a) A acolhida da voz do pai, educadores e estudante. Apresenta-se como possibilidade de escuta, como espaço público para explicitar e conviver com diversas posições sobre o mesmo assunto.

- b) A integração escola-comunidade. Este processo de aproximação, favorece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Acontece de forma sutil e invisível na medida em que todos dedicam tempo de suas vidas para pensar algo de interesse comum.
- c) O espaço de articulação e conhecimento da rede de cuidados (assistência social) e de outras instâncias (conselho tutelar) com a educação, apresentando uma preocupação com a integridade e integração das crianças. Durante as reuniões identificamos como o cuidado com a criança, em situação de vulnerabilidade social, vai se constituindo e sendo assumido, de forma colaborativa, pelos adultos presentes.
- d) O conselho como espaço formativo na perspectiva da experiência democrática a partir da problematização, argumentação, retomada de assuntos discutidos em reuniões anteriores, tomada de decisão coletiva, partilha dos desdobramentos referentes a decisões anteriores. A participação em reuniões com esta dinâmica dialógica e democrática revela a importância da participação dos pais, abre-se possibilidade tanto para o aprendizado da democracia como para a mudança nas relações de poder estabelecidas dentro da escola.
- e) As ações conjuntas que vão além da reunião: organização e realização de festas e atividades culturais; o acompanhamento dos recursos destinados à escola de forma transparente e a organização dos pais em torno da sua representação no conselho. Apontam para a partilha da responsabilidade e uma gestão mais colaborativa.
- f) Acreditamos que o encontro escola-comunidade pode gerar outros modelos de encontro, para além da lógica do consumo e da dominação. É possível recuperar as redes de colaboração, de trocas, de solidariedade e reciprocidade.

4 Conclusões provisórias

É importante lembrar que o direito à educação, na atualidade brasileira, não se limita ao acesso à escola, nem somente à permanência, mas implica em ter acesso a uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, capaz de

[...] construir uma sociedade livre, justa, solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 2007b, p. 6).

Durante dois anos dedicamos nossa atenção aos conselhos de escola na região de Sorocaba. Procuramos mapear formas de participação da comunidade na escola a partir do conselho de escola. No decorrer da pesquisa percebemos que a ideia de participação que carregávamos não era suficiente para revelar a multiplicidade de possibilidades de cooperação escola-comunidade. Percebemos que se trata de um tema urgente. Ficamos atentos a outras formas de aproximação em curso.

Aqui podemos apontar, a partir da pesquisa, que o “espaço” conselho de escola configura-se como um “território existencial”, que, por si só, já se apresenta como um dispositivo mobilizador de novas formas de cooperação – um gérmen potencial, pois coloca em diálogo educadores, gestores, servidores, pais e alunos em torno de questões de interesse coletivo. Possibilita a experimentação política do debate em torno de temas polêmicos.

A re-união do conselho torna pública questões, inquietações, preocupações e sentimentos como raiva, injustiça, que muitas vezes não fazem parte do cotidiano das pessoas. O encontro força o deslocamento.

Vislumbramos que seria interessante potencializar este encontro, dar mais importância para a potência de vida ali presente. Poderiam ser organizados encontros temáticos formativos para além das agendas obrigatórias. A dinâmica dos encontros com a acolhida, o cafezinho, o espaço para aproximação pode tecer uma rede invisível entre os integrantes do conselho capaz de produzir um sentimento de pertencimento.

O modo como o gestor (o presidente do conselho) conduz a reunião também pode se constituir como um gérmen potencial na medida em que, por exemplo, se reorganiza a pauta com a participação dos integrantes, explicita a importância do trabalho coletivo, valoriza e acolhe a fala dos participantes, cria espaço para informes relativos a acontecimentos na comunidade e a inclusão de outros pontos de pauta.

A garantia da presença das partes citadas é um exercício da democracia, na medida em que torna público os pontos de vista, propõe debate, valoriza a argumentação contrária e favorável, sugere consenso, quando possível, atua na composição de aproximações e respeito quando as posições são divergentes.

O encontro gestão escolar e conselho de escola é um encontro político. Pode funcionar como um dispositivo mobilizador de novos modos de cooperação escola-comunidade. O desafio está nos agenciamentos que se produzem nestes encontros, portanto, no modo como as pessoas investem na construção de uma nova cultura política em que possamos re-aprender a democracia.

Notas

- 1 Quando falamos em “um outro mundo possível”, inspiramo-nos nos Fóruns Sociais Mundiais. “O FSM é um dos pilares do movimento global que, há cerca de (mais de) dez anos atrás, começou a questionar a globalização neoliberal, a qual nessa altura emergia como expressão do triunfo histórico do capitalismo com a pretensão de prever o futuro de todas as sociedades do mundo. Ao pôr em questão o destino histórico que a globalização neoliberal proclamava simbolizar, o movimento de protesto e a formulação de alternativas então geradas apresentaram-se, desde o início, como um tipo de globalização alternativa e contra-hegemônica, baseada na articulação entre lutas locais, nacionais e globais, conduzidas por movimentos sociais e organizações não-governamentais, unidos pela convicção de que um outro mundo é possível.” (SANTOS, 2005, p. 9).
- 2 “Michel Foucault (1979) nomeia dispositivo ‘um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (p.244). Foucault afirma, ainda, que a relação entre os elementos do dispositivo indica a existência de mudança de posições e modificação de funções. Para ele um dispositivo responde sempre a uma urgência, que se revela por sua função estratégica ou dominante.” (KASTRUP, 2012, p. 77).
- 3 “‘Gestão participativa’ e ‘democracia participativa’ são, de certa forma, redundantes, tratando-se, no entanto, de uma redundância útil, no sentido de reforçar uma das dimensões mais importantes da gestão educacional democrática, sem a qual esta não se efetiva”. (LÜCK, 2010, p. 27).
- 4 “Escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades, ou realidades, que alargam o seu âmbito a todo globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais. No âmbito desta lógica, a não existência é produzida sob a forma do particular, e do local. As entidades, ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global.” (SANTOS, 2004, p. 788).
- 5 “A sociologia das ausências trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe [...]o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2004, p. 786). Ela contribui na aplicação do presente.

- 6 “A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo quanto é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através da actividade do cuidado.” (SANTOS, 2004, p. 794).
- 7 “O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência.” (SANTOS, 2004, p. 812).
- 8 Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo (DRE) que contactamos e seus respectivos Municípios:
DRE Sorocaba – município: Sorocaba.
DRE Votorantim – municípios: Votorantim, Salto de Pirapora, Pilar do Sul, Tapiraí, Piedade, Araçoiaba da Serra, Capela do Alto.
- 9 A ideia de si aqui utilizada relaciona-se aos estudos de Michel Foucault, como possibilidade de diferirmos do que se cristalizou em nós.

Referências

ARELARO, Lisete; VALENTE, Ivan. *Progressão continuada x promoção automática: E a qualidade do ensino?* São Paulo, 2002.

ABDALA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). *Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da Globalização*. São Paulo, Paulus, 2004. p. 93-114. BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividades. In: BRASIL. Centro de Documentação e Informação. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020): Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010 aprovado na câmara dos deputados. Brasília, DF: Edições Câmara, 2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. *Lei n.º 9.394/96*: dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, DF, 2007b.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.

_____. *Política e Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 109-130.

PASSOS, E. ; BARROS, R. B. de. A cartografia como Método de pesquisa-intervenção. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 109-130.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. *Revista Lugar comum*, n.17, p.33-43, 2010.

ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; SANTOS, B. S dos; AZEVEDO, J. C. de. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os processos da Globalização. In: _____. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001. p. 31- 106.

_____. (Org.). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Recebido em 24 jul. 2015 / Aprovado em 2 set. 2015

Para referenciar este texto

FERREIRA, D. F.; LEITE, K. C.; CORROCHANO, M. C. Gestão escolar e conselho de escola, que relação é esta? Um estudo em busca de novas formas de cooperação entre escola-comunidade na Região de Sorocaba – SP. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 173-188, set./dez. 2015.